



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**EL USO DE CUENTOS EN LENGUA INGLESA
PARA EDUCAR EN VALORES.
PROPUESTA DIDÁCTICA.**

**TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención Lengua Extranjera (inglés)**

**ALUMNA: Olga Vegas Sánchez
TUTORA ACADÉMICA: Mariemma García Alonso**

Palencia a 28 de junio de 2018



A mis padres, por ser los primeros en introducirme en el bello placer de la lectura y por ayudarme a adoquinar el camino de baldosas amarillas que es mi vida.

A Cristina, por ser mi compañera de vida, batallas y luchar junto a mí contra todo tipo de molinos y gigantes para llegar a lograr nuestro objetivo de ser maestras.

A Stella, por ser mi mentora, por llegar a comunicarnos sin hablar y por animarme y ayudarme a hacer realidad este Trabajo de Fin de Carrera.

A todos mis niños de 5º de Ed. Primaria del CEIP Modesto Lafuente por ser los principales protagonistas de todo esto y por disfrutar junto a mí en esa breve media hora de los miércoles.

RESUMEN



El presente Trabajo de Fin de Grado expone una propuesta didáctica que ha podido ser implementada durante el período de prácticas. En ella se presentan las observaciones y conclusiones extraídas de una serie de sesiones previamente planificadas. Para ello, se ha realizado una búsqueda de cuentos en lengua extranjera con los que se podían trabajar valores y temas muy concretos – discapacidad, autoimagen, ecología... A partir de ellos, se han llevado a cabo sesiones de debate semidirigido y actividades que fomenten el espíritu crítico y la libertad de expresión. En dicha propuesta se ha utilizado documentación teórica, el diario de campo donde se recogían observaciones y conclusiones y las observaciones personajes de la tutora del grupo de referencia donde se ha llevado a cabo la propuesta. Tras esas conclusiones de lo observado se hace una propuesta de aplicación y mejora personal basada en todo lo anterior.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, literatura infantil inglesa, transmisión de valores, desarrollo de las destrezas orales y escritas.

ABSTRACT

The present Degree's work exposes a didactic proposal that could have been implemented during the internship period. It presents the observations and conclusions drawn from a series of previously planned sessions. For this purpose, a search for stories in a foreign language has been carried out with which very specific values and themes could be worked on - disability, self-image, ecology ... From them, semi-guided debate sessions and activities promoting the critical spirit and freedom of expression. In this proposal has been used theoretical documentation, the personal diary where observations and conclusions were collected and the observations of the tutor characters of the reference group where the proposal has been carried out. After these conclusions of the observed a proposal of application and personal improvement is made based on all the above.

KEYWORDS

Primary education, teaching-learning of the foreign language, English children's literature, transmission of values, development of oral and written skills.



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	- 5 -
2. OBJETIVOS	- 6 -
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	- 7 -
3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	- 8 -
3.1.1 Competencias generales	- 9 -
3.1.2 Competencias específicas	- 11 -
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	- 13 -
4.1. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	- 13 -
4.2. BENEFICIOS DE LA LITERATURA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	- 16 -
4.3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CUENTO?	- 18 -
4.4. EL CUENTO COMO RECURSO PEDAGÓGICO:	- 20 -
4.5. LOS VALORES COMO CONCEPTO:	- 20 -
4.6. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES	- 22 -
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	- 26 -
5.1. INTRODUCCIÓN	- 26 -
5.2. ELECCIÓN DE LOS CUENTOS	- 27 -
5.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	- 28 -
5.3.1. Descripción del grupo de referencia	- 28 -
5.3.2. Descripción del aula donde se va a llevar a cabo la propuesta	- 30 -
5.3.3. Descripción del horario y calendario en el que se va a llevar a cabo la propuesta ..	- 30 -
5.3.4. Descripción de los momentos de lectura que se llevan a cabo en el grupo de referencia	- 31 -
5.4. OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA:	- 32 -
5.5. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES:	- 33 -
5.5.1. Descripción de una sesión tipo	- 33 -
5.5.2. Tablas de objetivos, actividades, criterios de observación de cada sesión	- 35 -
5.6. OBSERVACIONES POR SESIONES	- 44 -
5.6.1. Sesión 1: <i>Susan Laugh</i>	- 45 -
5.6.2. Sesión 2: <i>Elmer The Elephant</i>	- 46 -
5.6.3. Sesión 3: <i>MyFriend The Whale</i>	- 47 -
5.6.4. Sesión 4: <i>TheRainbow Fish</i>	- 49 -



5.6.5 Sesión 5: <i>And Tango makes Three</i>	- 52 -
5.7. CONCLUSIONES POR SESIONES	- 54 -
5.7.1 Sesión 1: <i>Susan Laughs</i>	- 54 -
5.7.2 Sesión 2: <i>Elmer The Eeephant</i>	- 56 -
5.7.3 Sesión 3: <i>My Friend The Whale</i>	- 58 -
5.7.4 Sesión 4: <i>TheRainbow Fish</i>	- 60 -
5.7.5 Sesión 5: <i>And Tango makes Three</i>	- 65 -
5.8 PROPUESTA DE MEJORA/IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DE LO OBSERVADO ..	- 68 -
6. CONCLUSIONES	- 73 -
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 77 -



1. INTRODUCCIÓN

La lectura es ese placer que quizás empiece en todos nosotros de una manera un tanto “obligada” ya que, como de cualquier proceso, los comienzos son duros y quizás más lentos de lo que quisiéramos.

Cuando somos pequeños los cuentos forman parte importante de nuestra vida. Los adultos nos entretienen con relatos de diversa índole, con personajes a los que queremos parecernos o, por el contrario, evitar ser similares. Estas historias, reales o fantásticas, versan sobre infinidad de temas. Generalmente, utilizan estas breves historias para dormirnos, para distraernos mientras comemos, para despegarnos de la televisión o de los modernos aparatos electrónicos y para que estemos callados y atentos, aunque sea solo a la voz de quien nos las está leyendo o narrando.

Pero, ¿los cuentos pueden tener más usos? ¿Podemos aprender de ellos? No hay respuesta correcta o incorrecta, como ya decía uno de mis viejos profesores “*todo es correcto si está bien fundamentado, justificado y contextualizado*”. Pues bien, siguiendo esta máxima, vamos a expresar la utilidad de los cuentos.

Esta actividad, si se sabe cómo potenciarla, puede llegar a convertirse en uno de los hábitos más placenteros que tiene el ser humano.

En esta propuesta utilizaremos el cuento como un instrumento didáctico y motivador para el alumnado. La literatura infantil inglesa, concretamente, nos servirá para justificar la enseñanza/aprendizaje del inglés y el desarrollo de las competencias clave marcadas por la legislación que regula la etapa de Educación Primaria.

Para ello, pondremos en caminos paralelos la transmisión de valores a inculcar a un grupo muy heterogéneo por un lado y el placer por la lectura como actividad atrayente y motivadora incluso en una lengua extranjera.

El objetivo es que converjan en el objetivo de aprender inglés de una manera diferente y lograr la formación integral de personas, haciendo que disfruten de los cuentos que se lean, pero que, a mayores, se vayan con un pequeño picor en la mente, en el corazón y, en conjunto, en todo su cuerpo. En resumen, que los cuentos seleccionados les hagan sentir, pensar y reflexionar.

Si con esto conseguimos que ese Peter Pan que vive dentro de ellos siga queriendo habitar los mundos fantásticos que los adultos les ofrecemos, pero también reflexionen con las aventuras que allí viven, habremos logrado que los cuentos sean algo más que frases escritas en meros folios decorados con dibujos.



Llegando a la meta propuesta, que siempre disfruten de los cuentos y de la lectura, que generación tras generación se diviertan con la palabra escrita, que hagan de la lectura un hábito, que aprendan, enseñen, viajen a mundos fantásticos, vivan aventuras, sueñen, disfruten...y que vivan cada página de todos los libros que pasen por sus manos estén escritos en lengua materna o como en el trabajo que nos ocupa en lengua extranjera: inglés.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo que se busca con este Trabajo de Fin de Grado es:

- Programar e implementar una propuesta didáctica basada en el uso de cuentos en lengua inglesa para la educación en valores en un grupo de niños de quinto curso de educación primaria.

Para lograr dicho objetivo general se concretarán los siguientes objetivos específicos:

- Recopilar las observaciones y los datos de interés en el diario de prácticas a lo largo de la implementación de la propuesta didáctica que sirva para ejemplificar las descripciones y observaciones realizadas.
- Fundamentar teóricamente toda la planificación y programación de las sesiones al igual que todo lo observado durante la implementación de la misma, basando dicha fundamentación en autores relacionados con el tema de estudio.
- Observar las posibilidades de reflexión y la capacidad del grupo de alumnos y alumnas que componen la población del grupo estudiado.
- Aportar conclusiones reflexivas y fundamentadas de toda la implementación de la propuesta didáctica.
- Incluir una lista de referencia de cuentos que se puedan utilizar para llevar a cabo sesiones similares a las realizadas, aunque no lleguen a implementarse para este TrabajoFin de Grado.
- Elaborar una propuesta de aplicación personal a partir de las observaciones y conclusiones recogidas y expuestas.



3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La animación a la lectura es una asignatura transversal presente en toda la etapa educativa de cualquier estudiante: desde la Educación Infantil, donde se ponen los primeros ladrillos a través de la enseñanza de la lectoescritura, pasando por la Educación Primaria donde ya se trabaja el placer por leer hasta llegar a la Educación Secundaria y enseñanzas superiores, en las cuales ya se potencia el espíritu crítico y la reflexión a través de distintos tipos y géneros de lectura.

Me centraré en la etapa de Educación Primaria que es en la que se va a llevar a cabo el proyecto que aquí presento. El cometido principal de dicha propuesta es la de enseñar una lista de valores al alumnado, pero utilizando esta selección de cuentos como base y canal para llegar a la interiorización de dichos valores.

No podemos olvidar que todavía son niños y que tenemos que adaptar los contenidos y los canales de aprendizaje a su etapa evolutiva; qué mejor manera de enseñar que a través de los cuentos.

Se ha escogido este formato porque los cuentos nos ayudan a enfrentarnos al mundo que, en algunas etapas de nuestra vida, sobre todo en los infantes, carece de sentido. Por ello, al utilizar personajes fantásticos, en la mayoría de los casos animales, los conceptos se extrapolan de otra manera, resultando más sencilla la interiorización de los valores por parte de los niños.

En esta propuesta se pretende intercalar el placer por la lectura en otro idioma (inglés) y la reflexión sobre los valores que transmite cada uno de los cuentos seleccionados. Para ello no podemos limitarnos a que el alumnado entienda en lengua extranjera lo que dice el cuento, sino que hay que hacerles comprender lo que el cuento nos quiere enseñar y transmitir. Por ello, a cada uno de los cuentos que a continuación se presentan les sigue una breve actividad de reflexión para que trabajen los contenidos de manera crítica y fundamentada, de este modo sabremos que se han comprendido e interiorizado.

Buscaremos, para ello, la observación del alumnado desde que se lee el cuento hasta sus reacciones en la actividad de reflexión, cada una de sus respuestas tanto verbales como



no verbales serán información que habremos de tener en cuenta en la valoración de cada sesión y de la propuesta en su globalidad.

Esta propuesta ha surgido de la oportunidad de poder implementar y llevar a cabo las sesiones planificadas en dicha propuesta didáctica. Se han llevado a cabo durante el período del Prácticum II del último curso del Grado de Educación Primaria. Se ha escogido, para ello, una población pequeña como es un grupo de veintitrés alumnos y alumnas de entre 10 y 12 años de edad de un colegio público de la capital palentina.

Para ello, se ha observado al grupo durante las primeras semanas de prácticas, tiempo suficiente para poder seleccionar la lista de valores a enseñar, buscar los mejores cuentos para su puesta en marcha, poder ver las reflexiones surgidas de las diferentes sesiones y las conclusiones extraídas de las diferentes actividades, todo ello en conjunto se compone de datos muy significativos para poder mejorar la propuesta.

En muchas ocasiones utilizamos los cuentos en el aula y justificamos su uso a través de los grandes beneficios que tiene para la creatividad y el desarrollo del alumnado, pero pensamos en ella como una actividad de distensión y entretenimiento, compartimentada con sus contenidos a impartir, y no nos damos cuenta de que verdaderamente es el vehículo transversal para llegar a los contenidos de muchas otras disciplinas.

Con esta propuesta didáctica se pretende demostrar el hecho de que los cuentos son muy útiles y beneficiosos cuando se utilizan para lograr una transposición de aprendizajes y que influyen notablemente en el espíritu crítico, el desarrollo de una opinión personal, a parte de la creatividad y la imaginación, incluso el cambio de visión de muchas realidades sociales que tienen los alumnos y alumnas de estas edades, entre otras muchas.

3.1 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Todo Trabajo de Fin de Grado tiene que guardar una relación concreta con las competencias, tanto a nivel general como específico, impartidas durante los cuatro años de carrera.

En concreto, el presente Trabajo Fin de Grado tiene relación y cumple con las competencias que abajo se concretan.



3.1.1 Competencias generales

1. Capacidad para comprender conocimientos en el área de estudio de la Educación, incluyendo aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia del campo de estudio. Esto se concreta en la aplicación práctica de:
 - a) Aspectos principales de terminología educativa.
 - b) Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - c) Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
 - d) Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
2. Aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias demostrables en la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de la Educación. Esto se concretará en el desarrollo de habilidades que formen para:
 - a) Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - b) Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
 - c) Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
 - d) Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
3. Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esto se concretará en:
 - a) Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b) Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.



4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de:
 - a) Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
 - b) Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
 - c) Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
5. Desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
 - a) La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - b) La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
 - c) El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
 - d) La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
 - e) El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
6. Desarrollar un compromiso ético en nuestra configuración como profesionales. Esto debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:
 - a) El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.



- b) El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- c) La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- d) El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- e) El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

1.1.2 Competencias específicas

Con el presente Trabajo de Fin de Grado se puede observar una relación estrecha con las siguientes competencias específicas del título de Maestro en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera (inglés):

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (inglés), nivel avanzado C1, según el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*. Esta competencia supondrá:
 - a) Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.
 - b) Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
 - c) Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.
2. Planificar lo que se va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supondrá:



- a) Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
- b) Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
- c) Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- d) Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.
- e) Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
- f) Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
- g) Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.



4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para poder comprender con mayor claridad todo lo que se ha programado y planificado en esta propuesta didáctica que se presenta, es necesario empaparse de datos y documentación teórica que sirva de fundamentación a la misma y posteriormente a las conclusiones y reflexiones que surjan de su implementación.

Tras leer y buscar documentación al respecto, en este apartado se recopilan las siguientes aportaciones teóricas.

4.1. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

“El aprendizaje real en la clase depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que traían los estudiantes al comienzo del curso”

(Ericksen,1978:3)

El contacto del alumnado de Educación Primaria con una lengua extranjera es de lo más habitual en los tiempos que vivimos, incluso se extiende a diferentes áreas del currículo como pueden ser las ciencias, la educación artística o la educación física (colegios bilingües). Esto que era impensable hace unos años, ha sido posible gracias al desarrollo y la evolución de los nuevos enfoques metodológicos y al cambio de mentalidad en la política educativa de la sociedad española con respecto a la enseñanza de idiomas.

Para los niños no resulta fácil comunicarse en una lengua diferente a la materna, por ello la motivación y la curiosidad serán dos características que ayudarán al alumnado a acercarse y aprender con agrado la nueva lengua.

En este proceso, el enseñante tiene que ajustar su práctica docente basándose en distintos enfoques metodológicos y tiene que ser capaz de presentar los recursos adecuados a su alumnado. El profesorado tiene, además, que saber cómo poder aplicarlos en el aula teniendo en cuenta las fortalezas o debilidades de cada enfoque.

Con el tiempo y en función de las nuevas teorías del aprendizaje, ha predominado uno u otro enfoque. *“La búsqueda de métodos mejores fue una preocupación constante para numerosos profesores y expertos en lingüística aplicada (...) Los partidarios de cada método profesan la creencia de que las prácticas docentes que defiende ofrecen un*



fundamento más eficaz y teóricamente sólido para la enseñanza que los anteriores.”
Richards y Rodgers (2003: 11).

Hoy en día, el enfoque que se adopta, predominantemente, es el de la educación basada en competencias, según establece el Marco Común Europeo de Referencia.

En el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la OCDE, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, se define el término competencia como “*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*” (2002:8).

Respecto al aprendizaje de idiomas esto conlleva que el alumno debe adquirir una competencia lingüística de modo que sepa usar dicha lengua en distintas situaciones comunicativas. De esta forma, se posibilita que el alumno se forme en las destrezas lingüísticas básicas, pero se da más importancia al aspecto comunicativo que a su naturaleza gramatical o estructural. Se priorizan las destrezas orales en toda la etapa de Primaria. Las escritas (éstas con mayor presencia en los dos últimos cursos) se introducen a través de textos significativos. En este sentido, la literatura tiene cabida.

Hasta el momento, hemos tratado dos conceptos importantes que consideramos relevante diferenciar: competencia y destreza.

De una forma muy resumida podemos decir que la competencia es la capacidad de llevar a cabo algo, mientras que la destreza es la facilidad con que ese algo se lleva a cabo. Las destrezas a las que hacemos referencia y que debemos tener en cuenta en la enseñanza del inglés son las siguientes:

- Listening o comprensión oral: propiciar que los estudiantes escuchen el idioma meta, especialmente importante durante el “periodo de silencio” en el que los niños escuchan y no son capaces de hablar en la LE.
- Speaking o expresión oral: hay que proporcionar constantemente a los estudiantes oportunidades de comunicación oral, pero respetando el “periodo de silencio” en los alumnos de los primeros cursos.
- Reading o comprensión escrita: una vez iniciado el desarrollo de las destrezas del listening y speaking es importante que los alumnos empiecen a leer



pequeños textos, al principio acompañados de imágenes para facilitar la comprensión.

- Writing o expresión escrita: el desarrollo de esta destreza se focaliza principalmente en los últimos cursos de Primaria.

Indicaremos a continuación algunos de los métodos de enseñanza de idiomas presentes a lo largo del tiempo, considerando los puntos fuertes y débiles de cada uno. Nos extenderemos en aquellos que realizarán una aportación significativa a nuestra propuesta didáctica.

Uno de los primeros métodos empleados fue el de Gramática y Traducción (Grammar-Translation Approach), pero este método da un escaso o nulo valor a la escucha y a la práctica oral. Como reacción a este método, también llamado “tradicional”, surge el **Enfoque Natural o Directo** (Nature of Direct Method) en los años setenta, que planteó un método de enseñanza basado en la enseñanza de las habilidades comunicativas, pero sin dar demasiada importancia a la gramática y a la corrección de errores del alumnado. Los alumnos están expuestos a un lenguaje realista y significativo, pero exige un gran dominio del lenguaje por parte del docente.

La **Respuesta Física Total** (Total Physical Response Approach), método surgido en los años setenta en el que la lengua se enseña a través de la acción, predominando órdenes y mandatos a los que se reacciona físicamente. Se trata de coordinar el discurso y la acción por lo que resulta ser un método muy intuitivo, aunque su campo de acción es limitado y, se centra, principalmente, en la comunicación oral en niveles iniciales.

El **Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas** (AICLE), en inglés: Content and Language Integrated Learning (CLIL), que supone el aprendizaje de lenguas a través de otras materias. Se enseñan algunas áreas del currículo a través de una lengua extranjera, con el doble objetivo: que el alumno aprenda los contenidos de esa área y la LE. A pesar de que la literatura es un medio fácilmente adaptable a todos los enfoques, en el AICLE prima el lenguaje referencial.



4.2. BENEFICIOS DE LA LITERATURA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

El uso de textos literarios, como fuente de lenguaje auténtico en el aula de inglés, es un recurso que se ha revalorizado en los últimos años. No siempre ha sido así, en parte, porque se ha considerado que estos textos son demasiado complejos para usar en el aula de lengua extranjera. Queremos en este trabajo reivindicar la utilidad y necesidad del uso de textos literarios reales en sus distintos géneros y formatos, debido a los grandes beneficios y ventajas que reportan en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Aquí, entran en juego las habilidades y los conocimientos del profesorado para acertar con la elección del recurso literario. Éste será accesible y relevante, teniendo en cuenta los intereses, capacidades y necesidades del alumnado y haciendo posible el aprendizaje, a pesar de que los alumnos y alumnas no posean un conocimiento del idioma avanzado.

El docente de LE ha de proporcionar las herramientas necesarias para que sus discentes puedan afrontar un texto literario. Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, por el que abogamos (así como sus distintas vertientes, de las que hemos hablado en el punto anterior), la clase de lengua extranjera se convierte en un espacio de aprendizaje interactivo, centrado en el alumno y sus intereses, que potencia el uso de textos “auténticos”, como lo son los textos literarios.

Collie y Slater (2002), entre otros muchos estudiosos, ofrecen las siguientes razones por las que la literatura se puede considerar beneficiosa en el aprendizaje de un idioma:

-La literatura es un valioso material “auténtico” que no ha sido elaborado con el fin de enseñar una lengua. Consecuencia de ello, permite al lector conocer el lenguaje escrito de la lengua meta en un contexto real, lograr un conocimiento más completo de la lengua y disfrutar de la lectura.

-No solo ayuda a los estudiantes a alcanzar un mayor nivel comunicativo, sino que también a entender otras culturas y sociedades.

-Enriquece el conocimiento sobre la lengua al emplear gran variedad de registros.

-Provoca una mayor implicación del alumnado, que puede conectar su experiencia personal con el texto, disfrutando y comprometiéndose con la lectura. El foco de atención se encuentra en la obra y no en los aspectos mecánicos del lenguaje.



No nos cabe la menor duda que los beneficios son relevantes y más numerosos que los citados. Nuestra propuesta introduce la literatura como punto de partida para la realización de actividades variadas que permiten desarrollar las destrezas lingüísticas y ayudar en la adquisición de las competencias clave.

Haciendo uso de la literatura en la clase de *Literacy* estamos, además, siguiendo las recomendaciones aparecidas en la LOMCE en cuanto a la necesidad de realizar la práctica de la lectura en otras áreas que no sean únicamente la lengua y literatura. Los contenidos curriculares se abarcan, de este modo, a través de la lectura de diferentes tipos de textos, formatos y soportes.

A través del área de inglés y mediante la literatura, es obvio, que el alumnado irá adquiriendo la competencia en comunicación lingüística en dicho idioma, ya que procesa y produce textos en inglés y se establecen acciones comunicativas generadas de su lectura. Pero no podemos perder la oportunidad de trabajar otras competencias. A través de nuestra propuesta trabajaremos, en mayor o menor medida, las ocho competencias clave (ver punto 4.1.3).

Las habilidades lingüísticas básicas se pueden desarrollar fácilmente mediante el uso de textos literarios. Los textos escritos nos ofrecen un estilo, estructuras y una forma de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. Por tanto, las habilidades de comprensión y expresión escrita (reading y writing) se enriquecerán notablemente. La competencia lectora desarrollada por el alumnado es evidente, puesto que tiene que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado del texto a través del contexto. El writing se puede desarrollar enfocando actividades en donde los niños y niñas escriban en función de lo leído como, por ejemplo: descripción de personajes o finales alternativos, teniendo en cuenta el curso en el que se lleva a cabo la propuesta. En nuestro caso, se trata de alumnos de cuarto curso de Primaria que ya son capaces de estructurar frases simples.

La expresión oral (speaking), también tiene cabida cuando introducimos la literatura en el aula, Irma Ghosn (2002:175), nos dice que la literatura fomenta el lenguaje oral ya que las buenas historias generan entusiasmo y conversación entre el alumnado (más que los habituales textos artificiales que podemos encontrar en un manual). Esta opinión la reafirman Collie & Slater (2002:5), al decir que un texto literario constituye una



excelente ayuda para el trabajo oral que animará a los alumnos a usar la lengua. Dramatizaciones, “role-play” y debates son actividades que podemos llevar a cabo en las aulas de Primaria.

La comprensión oral o listening se practica también a través de las conversaciones y debates que surgen del propio texto. Además, siempre podemos recurrir a la escucha de audiobooks, vídeos de la versión cinematográfica de la obra o adaptaciones teatrales.

En conclusión, podemos decir que la literatura va a enriquecer el lenguaje (tanto en lengua materna como en LE) del alumnado, a la vez que facilita la práctica y el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales y la adquisición de las competencias clave.

4.3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CUENTO?

López Díaz, C. (2009: 4) comenta que:

El cuento es una narración breve de hechos imaginarios, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo. El cuento tiene una estructura del tipo: introducción, nudo y desenlace.

Los cuentos se introducen en la escuela y forman parte del currículo escolar. Pretenden abarcar todas las parcelas de la educación del niño.

El cuento es literatura, donde se utiliza un lenguaje que permitirá asimilar mejor los valores morales que aparecen normalmente implícitos en él.

Además, juega un papel importantísimo en el desarrollo y la educación de los niños y niñas, ya que les ayuda en su aprendizaje de la lengua, en la estructuración de su mente, en el desarrollo de su memoria y en el desarrollo de su sentido crítico. Les introduce, además, en el mundo del arte, educándoles su gusto por la literatura.

Con todo ello, establecen una buena base para su posterior formación y desarrollo como personas.

“El cuento es una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizada por una fuerte concentración de acción, del tiempo y del espacio” (Aguar e Silva, 1984: 242).



Molina Prieto (2008: 2-3) añade lo siguiente:

El cuento es una narración breve, oral o escrita, de un suceso imaginario.

Benítez Grande-Caballero (2009: 86) opina que:

Los cuentos siempre se han utilizado como un recurso pedagógico importante para el aprendizaje de valores y creencias, no solo por las instancias educativas, sino incluso por las tradiciones espirituales, donde los maestros suelen hablar de “parábolas”. Hoy en día, los relatos se utilizan cada vez más como una importante manera de practicar la autoayuda, que consiste en una auto-terapia con la que buscamos el desarrollo personal por nosotros mismos, de manera autónoma. Los cuentos tienen una cualidad empática, pues, por muy lejano que sea el escenario de la historia o por muy fantástica que esta sea, al entrar en un cuento siempre nos parece que la historia es posible, y que nos puede pasar a nosotros.

“Érase una vez..., había una vez..., hace mucho tiempo..., en un lugar muy lejano.... Pocas frases tienen tan elevado poder de sugestión sobre el ser humano como estas, con las que suelen comenzar esos breves relatos que llamamos cuentos” (Benítez Grande-Caballero, 2009: 85).

Basándonos en la idea de López Díaz (2009) los cuentos son importantes para educar en valores. La capacidad que tiene un cuento de otorgar valores es una gran ventaja para la educación. La mayoría de los valores, si nos ponemos a analizar, que conforman nuestra personalidad llegan a nosotros a través de los cuentos. Por ejemplo: “*los tres cerditos*” nos inculcaron el trabajar bien; “*la cigarra y la hormiga*” nos muestra la importancia de trabajar y de no ser un holgazán; “*la tortuga y la liebre*” nos hace ver cómo la constancia y la modestia pronto dan su fruto... Todos los cuentos tienen un argumento lógico que une todas las partes y nos es posible recordarlo con más facilidad. Lo que mejor retenemos del cuento es su moraleja. Así, por ejemplo: nos podemos olvidar de detalles del cuento de la cigarra y la hormiga, pero no de que una era una holgazana y la otra una trabajadora (pp. 4-5).



4.4 EL CUENTO COMO RECURSO PEDAGÓGICO:

Finalmente vamos a justificar los beneficios que tiene el cuento cuando se utiliza como recurso pedagógico basándonos en las consecuencias que pueden tener cuando se llevan al aula.

Según Molina Prieto (2008: 5-6) la función pedagógica de los cuentos es la siguiente:

Los cuentos infantiles brindan un enriquecimiento del lenguaje al alumnado y la oportunidad de traducir sus fantasías (también su audición) y son el primer contacto con el lenguaje literario. Los cuentos preparan para la vida contribuyendo al acumulamiento de ideas y sentimientos, superando miedos y angustias.

Facilitan la estructuración temporal en la mente infantil y la empatía con los personajes del cuento.

Permiten al alumnado tener la oportunidad de vivir con la imaginación, satisfacer el deseo de saber, de conocer otros entornos y culturas.

Descubren la bondad, la generosidad, la fantasía. Potenciarán su capacidad de concentración y son buenos transmisores de valores para desenvolverse en la vida en sociedad.

4.5 LOS VALORES COMO CONCEPTO:

Según comenta Arufe Giraldeés (2011: 34):

El término valor es un término polisémico y complejo de definir. Dependiendo del ámbito técnico o científico desde el que estudiemos este vocablo, la definición del mismo diferirá en mayor o menor grado.

Por otro lado, según la Real Academia Española el término valor posee hasta trece significados de los cuales vamos a seleccionar el relacionado con el ámbito de la filosofía:

“Aquella cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores.”



Si superponemos ambas definiciones podemos observar que los dos están de acuerdo en que el concepto “valor” tiene varios significados que habrá que completar con el ámbito en el que nos encontremos.

A continuación, se citan algunas de las definiciones más completas de lo que se entiende por valor en el ámbito educativo, contexto en el que vamos a trabajar.

Según Trepát (1998) citado por Arufe Giraldeés (2011: 35):

Los valores son aquellos principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia, estando caracterizados por las normas.

La definición de valores según Flores y Gutiérrez (1990) también citados por Arufe Giraldeés (2011: 35):

Los valores son los criterios o decisiones que permiten clarificar y aceptar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo, para que el ser humano se desarrolle o perfeccione, o se eduque.

Los valores según María Rosa Bucarrais (1997: 81-82) son:

Aquellas cualidades irreales, independientes del sujeto y de carácter absoluto como, por ejemplo, la verdad o el deseo de algo, que por el aprecio que se le otorga, le confiere la categoría de valor. Los valores tienen tres dimensiones: una objetiva, de ser y valer en sí mismos; otra subjetiva, se valoran en cuanto representan un interés para el sujeto; y un carácter social en cuanto aspiración de un colectivo humano no determinado. Además, son bienes estimables que están íntimamente ligados a las necesidades humanas, que los convierten en modelos de vida, creencias, aspiraciones, capaces de hacer felices a los que los poseen.

El valor será un determinante del comportamiento humano, tanto de su conducta como de sus actitudes personales, ocupando la parte central de la personalidad del individuo. A su vez, está relacionado con la motivación, pues, la conducta humana se halla condicionada y estimulada por las necesidades e intereses que tiene la persona, no solo a nivel individual, sino también colectivo, por lo que



cada grupo social conforma un conjunto de normas, creencias y aspiraciones – valores– que transmiten a sus miembros.

Los valores tienen un origen social, porque cada sociedad cuenta con un determinado sistema de valores, y una doble dimensión, individual y social. Siendo uno de los objetivos de la educación conciliar las aspiraciones individuales del sujeto con las de la sociedad a la que pertenecen, aparece la función docente como una tarea de especial relevancia, puesto que con la actitud y talante de sus profesionales se fomenta en el aula el clima necesario para la transmisión de determinados valores.

Benítez Grande-Caballero (2009: 14) sostiene lo siguiente:

Los valores son las normas de conducta según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto. Designan estados a los que damos importancia y que tienen una cierta jerarquía dentro de las cosas que nos agradan. El valor como cualidad humana, por tanto, es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos. Las convicciones se organizan en el psiquismo en forma de escala de preferencia. Cada ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades y, sobre esta base posee intereses, forma convicciones, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar posibilidades que tiene de alcanzarlas: así se manifiestan los valores.

Tras leer y analizar todas estas definiciones que completan el significado de la palabra valor, podemos resumirlas en que los valores son cualidades o decisiones marcadas por un conjunto de normas de conducta que pertenecen a una cultura concreta, las cuales se complementan y potencian a medida que el individuo crece y madura.

4.6 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Una vez hemos entendido, tras las definiciones anteriores lo que es un valor, ahora justificaremos por qué es importante la educación en valores, no sólo en el contexto escolar, sino a lo largo de toda la vida de la persona:

Para ello, mostraremos las siguientes ideas recogidas al respecto por algunos autores:

Ortega Ruiz y Hernández Prados (2008: 1) indican que:



La educación no es otra cosa que un proceso de transmisión por el que alguien, de una parte, transmite o entrega a otro “su” experiencia o claves de interpretación de la existencia; o lo que es lo mismo, una forma valiosa, entre otras posibles, de realización de la existencia humana. De otra, el receptor recrea, reinterpreta, en un nuevo contexto, lo que le ha sido “entregado”, legado por el educador.

Según Martínez Martín, M., y Hoyos Vásquez, G. (2004: 17-21):

Educación en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en el lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima. Educar en valores es, en cierta medida, “programatizar” y articular en las relaciones sociales y en las instituciones lo que se nos viene diciendo, hace ya muchos años, desde la filosofía moral, política y del derecho. Educar en valores es crear condiciones para que el alumnado aprenda a valorar como tales determinados valores, aprenda a rechazar contravalores y aprenda a construir su propia matriz de valores ante cuestiones socialmente controvertidas en contextos plurales en el momento de establecer una jerarquía entre valores o interpretarlos en función del contexto cultural y la biografía personal.

En segundo lugar, educar en valores es crear condiciones sociales que ofrezcan buenas oportunidades para determinadas prácticas de ciudadanía. Tales prácticas deben permitir apreciar y estimar como valiosa la convivencia en sociedades plurales y heterogéneas, favorecer la implicación en proyectos colectivos, apostar por un modelo de sociedad basada en la inclusión y proponer como modo de vida el propio de una ciudadanía activa en la que cada persona asume su responsabilidad y, por lo tanto, se hace cargo del mundo en el que vive y responde, como autor, de sus acciones y de las consecuencias de estas.

Si tenemos en cuenta la información que nos aportan estos autores, se destaca que la importancia de trabajar con el material pedagógico adecuado, al igual que tener conocimiento de estrategias de intervención en el aula y diseñar actividades curriculares es necesario, pero no es suficiente. Lo que debemos tener claro como docentes que



somos es cuál es nuestra posición dentro de cada problema que surja y qué valor aceptar o rechazar para que haya un ambiente positivo, equilibrado y motivador en la clase. Para que esto suceda los docentes hemos de crear unas condiciones y una serie de normas que ayuden a regular la socialización, para que el alumnado se sienta a gusto siendo tal y como es, haciendo que llegue un momento en el que dejen de necesitar nuestra implicación en sus comportamientos porque el ambiente siempre será bueno.

Con ellos están de acuerdo también Del Carmen, Aguilar, Rodríguez, González, González e Infante (1995: 14) que defienden que:

Educar en valores es un continuo que no puede abordarse desde una o varias unidades didácticas. Los valores que se inician en cada unidad de programación es la primera toma de contacto, que necesariamente tendrá que continuar a lo largo del curso, si realmente se quiere que los más pequeños desarrollen y hagan suyas las actitudes que aquí se pretenden.

Según Ortega Ruiz y Hernández Prados, (2008: 4):

El aprendizaje de los valores no es tanta cuestión de “inteligencia” cuanto de imitación de modelos, es decir, de experiencia, de testimonio del valor. Los valores se “aprehenden” en su concepto o idea, pero se apropian o nos “hacemos del valor” por imitación, por contagio, por ósmosis.

María Rosa Buxarrais (1997: 79-80) expone que:

Educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad. Además, deberá aproximarles a conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan hecho suyos, de forma que las relaciones con los demás estén orientadas por valores como la justicia, la solidaridad, el respeto y la cooperación.

Se trata de que el alumnado construya sus propios valores y criterios a partir de experiencias interesantes y conocimientos previos que el profesorado proporcionará.



2017/2018

OLGA VEGAS SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Los valores son de vital importancia en la etapa de educación primaria dado que es el momento madurativo en el que se forja la personalidad del alumnado, por ello el docente juega un gran papel en esta etapa.



5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1 INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el período de prácticas y el Trabajo de Fin de Grado han de estar especialmente interrelacionados no me resultó difícil encontrar la interconexión concreta que quería reflejar entre ambos.

Mi grupo de referencia, especialmente mi tutora, lleva a cabo de manera activa la animación a la lectura con el alumnado. Por ello mi respuesta fue hacer un Trabajo Fin de Grado basado en cuentos. La visita a la biblioteca de cada lunes hacía que se me ocurrieran mil ideas de trabajo, pero tenía que escoger una.

Todo mi grupo es muy disciplinado a la hora de llevar a cabo el “ritual” de biblioteca. Observo que muchos de ellos tienen ya gustos muy prefijados a la hora de escoger los libros (*El Diario de Greg*, los misterios de Ulises Cabal, las adaptaciones de Roald Dalh...); otros, en cambio, se dejan guiar por Stella y aceptan sus recomendaciones, de ahí que este año descubrieran clásicos como *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, por ejemplo. Ella los conoce a la perfección y apuesta ciegamente en cada recomendación que les hace. De momento nunca ha fallado con ellos. ¿Seré yo capaz a medida que esto avance de recomendarles libros con los que disfruten? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 23 de febrero de 2018)

A esto se añadía que la clase con la que yo he estado la mayor parte de mis prácticas está en una edad puente entre la infancia y la preadolescencia, momento de su desarrollo culmen para trabajar valores cívicos y morales desde una perspectiva egocéntrica e individualista, pero también con pequeños sentimientos de grupo y sociales. De ahí el gusto por querer hacer un trabajo que uniera todo esto: lectura y valores.

Para ello, la mejor manera de hacerlo es a través de una propuesta didáctica y su implementación, que es el que aquí presento para exponer en mi Trabajo Fin de Grado de la presente titulación universitaria. A mayores, también añadiré más propuestas ya que mi objetivo de futuro es que una propuesta como esta pueda llevarse a cabo durante un curso escolar completo.



5.2. ELECCIÓN DE LOS CUENTOS

La primera cuestión que había que resolver para poder implementar esta propuesta didáctica es ¿qué cuentos escogemos? El mercado de los cuentos infantiles crece a pasos agigantados ofreciendo una gran cantidad de ejemplares de diferente índole tanto exterior como interiormente.

La búsqueda de cuentos se fue desgranando en pequeños temas a partir de los cuales se decidieron los valores a trabajar en el aula. Además, otras dos características que también se tuvieron en cuenta e hicieron que la lista de posibles candidatos disminuyese fueron la edad con la que se iba a trabajar: 10 - 12 años y el idioma, ya que al ser un colegio bilingüe se buscaron libros en inglés que ellos pudieran comprender sin dificultad y no les desviarán en exceso de los objetivos y contenidos a conseguir con cada una de las sesiones programadas.

Tras un tiempo de búsqueda e investigación, estos fueron los cinco cuentos seleccionados para trabajar en el aula:

TÍTULO	AUTOR	TEMA/VALOR
<i>And Tango makesthree</i>	Justin Richardson and Peter Parnell	La homosexualidad. La diversidad familiar/LA TOLERANCIA, EL RESPETO A LA DIFERENCIA, LA JUSTICIA.
<i>Susan laughs</i>	Jeanne Willis	Discapacidad/Capacidad de superación de obstáculos ybarreras/EL VALOR, LA CONSTANCIA, LA AUTONOMÍA.
<i>Elmer The Elephant</i>	David McKee	Identidad y autoimagen/ EL AUTOCONTROL, LA AUTOESTIMA, EL RESPETO



		A LOS DEMÁS
<i>TheRainbow Fish</i>	Marcus Pfiser	Relaciones sociales y amistades/Cooperación y trabajo entre iguales/LA EMPATÍA, LA LEALTAD, LA SINCERIDAD, LA COOPERACIÓN
<i>MyFriendWhale</i>	Simon James	Ecología/Concienciación por el cuidado y la protección de la diversidad y el medio ambiente/CONCIENCIA CÍVICA, RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD,

Las fichas completas de los libros con sus ISBN y pequeñas reseñas de su contenido se encuentran en las tablas de sesión en otro de los apartados de esta propuesta didáctica.

5.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Para justificar mejor la elección de los cuentos y la globalidad de la propuesta que se va a plantear en el presente Trabajo Fin de Grado lo primero que me gustaría aportar es la descripción del grupo de referencia para el que se ha planificado dicha propuesta, seguida de su ubicación dentro del horario escolar y la contextualización de por qué se ha elegido dicho horario.

5.3.1. Descripción del grupo de referencia

Conocer a cada uno de los niños y niñas que componen el grupo es de vital importancia ya que, sus características y personalidades más allá de lo relacionado con sus hábitos de lectura, ayudarán a entender con mayor claridad su implicación y su forma de actuar en dichas actividades concretas.

El grupo de referencia está compuesto por 23 niños y niñas de edades comprendidas entre los 10 y 12 años, de los cuales 12 son niñas y 11 son niños. El grupo es muy



heterogéneo ya que conviven más de 9 nacionalidades diferentes en el aula. Este abanico tan amplio de lugares de procedencia es de vital importancia para planificar el proyecto que aquí se presenta.

Otro dato importante a tener en cuenta en el alumnado son sus ritmos de aprendizaje ya que, el hecho de que haya alumnado de diferente procedencia, como ya hemos señalado y que viva distintos contextos personales y familiares, añadido, además a sus posibles dificultades dentro del aula – TDA-H, retrasos madurativos, problemas de conducta, va a influir en el desarrollo del trabajo.

Todos los datos individuales que han podido resultar relevantes a la hora de planificar esta propuesta didáctica han respondido sobre todo a las siguientes bases.

Como primera base, se toma como referencia a la familia, donde se ha tenido en cuenta la posición dentro del grupo familiar, número de hermanos y estimulación externa.

El contacto con la familia que tiene la tutora con respecto a otros docentes del centro me parece el correcto en comparación con otras de sus compañeras que se limitan a tener este contacto familia-escuela a través de la plataforma virtual del centro o de la agenda de los alumnos ¿Cómo puede influir el contacto familia-escuela en la educación de los niños y niñas? ¿Es bueno confiarnos ciegamente a una plataforma virtual o a un simple cuaderno para mantener este contacto? ¿Dónde queda el cara a cara y el tú a tú, con la cantidad de información intrínseca que se puede sacar de esos encuentros? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 24 de marzo de 2018)

En una segunda base se ha tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje y el nivel conceptual, en el cual se ha puntualizado, de manera más concreta sus hábitos en el campo de la lectura.

Después de observar dentro del programa informático de la biblioteca del centro los gráficos del préstamo de libros, me sorprende de que mi clase sea la más “lectora” de todo el centro. El gran trabajo que ha llevado a cabo mi tutora, pautando media hora semanal los lunes para acudir a la biblioteca a leer y a cambiar libros me resulta sorprendente. ¿Cómo es capaz de conocer tan bien lo que le va a gustar leer a cada uno y acertar siempre? Cuánto me habría



encantado haber podido observar esta situación al principio de curso, cuando les descubrió “famosos” de la literatura infantil como *El club de los cinco* o *Manolito Gafotas*. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 7 de marzo de 2018)

Finalmente se atiende brevemente al nivel social entendiéndolo como las relaciones con el resto de sus compañeros de grupo y con otros grupos del centro, con la tutora y conmigo como maestra de prácticas.

5.3.2 Descripción del aula donde se va a llevar a cabo la propuesta

El aula de referencia en la que se ha llevado a cabo este trabajo es la de 5º curso de Educación Primaria.

La característica más relevante del aula es su tamaño, que es muy angosto. La disposición de las mesas no permite ni facilita las agrupaciones de más allá de dos o tres alumnos, que es la distribución que tienen en estos momentos.

La propuesta que aquí se presenta se ha adaptado a dicho espacio.

5.3.3 Descripción del horario y calendario en el que se va a llevar a cabo la propuesta

La etapa de Educación Primaria tiene una característica muy peculiar y es que todo su horario escolar semanal se basa en sesiones muy bien marcadas. Puede que cualquiera que lo observe piense que todos los días hacen exactamente lo mismo semana tras semana, pero es la mejor manera de crear hábitos de trabajo y de estudio, al igual que asentar los contenidos a trabajar. Según Vaca y Varela(2008):

La vida en un aula escolar, y en cualquier otra institución social, ha de estar pautada por un conjunto de rutinas que hagan previsible la relación personal y el trabajo. La seguridad que buscamos será la consecuencia de la previsibilidad. Advertimos, sin embargo, que seguridad y previsibilidad no irán en detrimento de valores como la creatividad, la autonomía y la democracia, sino que son condiciones que los hacen posible.” (Vaca y Varela, 2008, citado en Puig-Rovira, 2001, p. 72)

Como todo horario escolar, se plantean asignaturas marcadas en períodos de una hora a excepción de la última sesión del día que es de media hora.



Las sesiones de media hora del final de la mañana se me hacen escuetas. [...] Observo que cuando no están centrados en lo que hay que hacer son sesiones perdidas porque en lo que consigues desconectar de la sesión anterior para intentar reconectar en la sesión última, se ha ido el tiempo. ¿Qué tal encajaría en una de esas últimas sesiones mi propuesta? Es una actividad distendida y fuera de lo que están habituados ¿Eso beneficiará su aceptación?(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 30 de marzo de 2018)

Tras la observación del horario y las rutinas del grupo se acordó con la tutora que las sesiones de cuentos que se presentan en este Trabajo Fin de Grado se llevarían a cabo en la última sesión de media hora de los miércoles. Además, se puede complementar alguna de las lecciones, en la media hora de los lunes, antes de ir a la biblioteca si fuera necesario.

Las sesiones de los cuentos comenzarían el 11 de abril y se sucederían cada miércoles hasta el 9 de mayo, teniendo en cuenta que la asignatura del Prácticum II finaliza el 18 de mayo. El calendario de cuentos quedaría planificado de la siguiente manera:

- 1) *Susan laughts* → 11 de abril de 2018.
- 2) *Elmer The Elephant* → 18 de abril de 2018.
- 3) *My friend whale* → 25 de abril de 2018.
- 4) *The Rainbow Fish* → 2 de mayo de 2018.
- 5) *And Tango makes three* → 9 de mayo de 2018.

Algunas de las sesiones, como por ejemplo la de *My friend whale* se ha ubicado en esa fecha para conectarla con la Semana de la Tierra y la Ecología que se celebra en el colegio.

5.3.4 Descripción de los momentos de lectura que se llevan a cabo en el grupo de referencia

Los momentos más concretos en los que yo he focalizado mis observaciones sobre los hábitos de lectura son, sobre todo, las visitas a la biblioteca los lunes a segunda hora, de 10h a 11h de la mañana. Asimismo, todas las rutinas llevadas a cabo para llevar un seguimiento de lo que leen los alumnos y su opinión al respecto.



Mi tutora tiene pautadas las siguientes rutinas para potenciar el hábito a la lectura del grupo. Cada lunes van a la biblioteca y hacen préstamos de libros. Cada estudiante puede estar un máximo de dos semanas con un mismo libro; tiempo suficiente ya que la extensión de cada ejemplar se adapta a la capacidad de lectura de cada usuario. Se les da libertad para que escojan ellos la lectura, pero la tutora está en la estantería asignada para ayudarles y aconsejarles. Cuando eligen un libro lo cogen y dejan en su lugar un tejo con forma de puma. Estas estrategias ayudan en la gestión y el orden de la biblioteca.

Tras la lectura del mismo tienen que realizar una ficha de lectura que no consiste en un resumen del libro, sino que tienen que elaborar una opinión argumentada del mismo conectándola con la sinopsis del texto.

También, llevan a cabo un sistema de lectura llamado “lectopuma”. El nombre se debe a que la biblioteca está ambientada como una selva y a que cada clase del colegio es un animal concreto de este ecosistema. Nosotros, los de 5º curso de Educación Primaria somos pumas. En una ficha que está llena de huellas de puma tienen que pintar una huella por cada libro que lean, siguiendo un código de color verde, amarillo o rojo, dependiendo de lo mucho o poco que les haya gustado el libro.

5.4 OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA:

La propuesta que aquí se presenta tiene como principal objetivo el aprendizaje de una lengua extranjera de una forma diferente. Con ella buscamos que el alumnado sea consciente de la utilidad práctica del inglés, de manera que pueda ser una segunda puerta útil y un recurso con el que expresar sentimientos, emociones y opiniones.

El hecho de utilizar cuentos escritos en inglés les ayuda a disfrutar de la lectura en su versión original, sumado a la comprensión de los argumentos, que han sido escogidos para que reflexionen al respecto y expresen lo que sienten y pongan de manifiesto los valores que se transmiten, hecho que enlaza con uno de los objetivos a los que la actual ley educativa: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) más destaca que es la formación integral de las personas.

Por otro lado, como se describirá en la estructura de las sesiones, se busca trabajar las 5 skills que forman una lengua extranjera – expresión y comprensión tanto oral como escrita y la interacción. Todo ello se llevará a cabo a través de un método humanístico



en el que no imperará la dicción o los contenidos gramaticales, sino la expresión de opiniones debidamente justificadas y argumentadas en lengua extranjera, para lo cual serán necesarios recursos comunicativos que surgirán a partir de los cuentos.

En definitiva, se utilizará el inglés como vehículo de comunicación. Será el plan B para que el alumnado se exprese y se haga entender en otra lengua no materna, ya que cada lengua hace que construyamos la realidad de una u otra manera.

5.5. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES:

5.5.1 Descripción de una sesión tipo.

La base de cada una de las sesiones que se han planificado para esta propuesta sigue la misma línea, la cual se describirá de manera genérica a continuación. Cabe destacar que durante esta media hora se procura utilizar el inglés como lengua vehicular de la sesión, aunque si los alumnos ven necesario usar su lengua materna para hacer alguna aportación o reflexión no se les corta en ello.

Se trabajará con los siguientes recursos: PPT en lengua inglesa diseñados concretamente para cada una de las sesiones planificadas que se encuentran en los anexos al final del presente documento. A las presentaciones se le añaden los vídeos de los cuentos compuestos de imágenes y la voz en off que va narrando el cuento, también en inglés, con subtítulos en el mismo idioma. Los audio-cuentos que se han buscado están relatados por voces de actores o actrices de habla inglesa famosos o por personas con una perfecta dicción y entonación, lo que facilitará la comprensión oral del argumento por parte del alumnado.

Los PPT de las sesiones comienzan siempre con una pequeña cuña motriz que les ayude a desconectar de la sesión anterior y a reconectar en la sesión que va a comenzar. Ello es necesario ya que al ser clases de escasos treinta minutos necesito que estén concentrados durante casi la totalidad de la sesión. Dichas cuñas son sencillas y básicas: moverse un poco a un ritmo lento y respirar, inspirando y espirando profundamente para que se tranquilicen.

Tras un par de sesiones iniciadas siguiendo este “ritual” los alumnos y alumnas ya no necesitaban información de lo que íbamos a hacer, sino que cuando terminaban la clase



anterior se disponían de manera autónoma a recoger sus mesas dejando sólo el estuche y preparándose para “el momento del cuento”.

Una vez se han centrado en lo que vamos a hacer comenzamos la exposición de PowerPoint. En la primera diapositiva se presenta al personaje protagonista de cada cuento y se especifica en una sencilla oración de qué va a constar la historia de hoy.

Tras ello, se pone el vídeo con el audio-cuento del día. Se tiene preparado el cuento por si fuera necesario releerlo en alto tras el vídeo. Esta cuestión dependerá de las reacciones que se observen en el grupo.

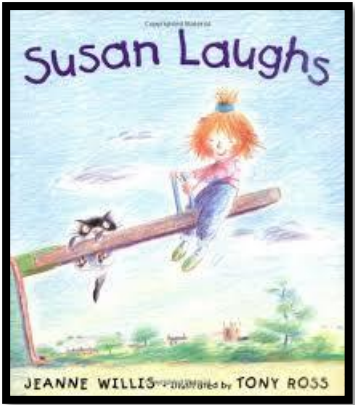
Una vez finaliza el cuento se continúa con las siguientes preguntas formuladas en inglés: “¿Qué os ha parecido la historia?” “¿Por qué creéis que es interesante este cuento?” Estas dos primeras cuestiones inician la sesión de reflexión posterior, ya que sin conocer qué viene a continuación ellos pueden plantearse pequeñas hipótesis sobre qué se va a trabajar a continuación.

A continuación, comienza el primer bloque de reflexión, titulado “*time to think*”, en él se proponen preguntas más concretas que relacionan el cuento leído con el valor o valores que se van a trabajar con cada sesión. Estas preguntas se responden con aportaciones en alto, buscando el debate entre los miembros del grupo clase. Mi función como profesora en este apartado es, en muchas ocasiones, descolocarles dentro de su aportación para que sus reflexiones vayan más allá de lo que responden, ya que suelen contestar lo que la maestra quiere escuchar en vez de dar su verdadera opinión. Comienza el siguiente bloque, “*time to play*”, donde se propone un juego o una actividad, dependiendo del cuento, en la que ponen en práctica el valor o valores trabajados. Estas actividades están planteadas de diferente manera ya que han de ser cortas, concretas y ofrecer un resultado claro para las posteriores conclusiones y reflexiones. Constan de dos partes, una que se lleva a cabo en el aula y otra que se propone para finalizar en casa. El objetivo es que es necesario un período en el que ellos piensen relajados lo que han extraído del cuento y lo más beneficioso para ello es el cambio de contexto. Por este motivo se les pide que piensen sobre ello en casa. Además, también son interesantes las respuestas que traigan elaboradas de casa, en las que, en muchos casos, los padres y familiares colaboran.

Después de la actividad, la sesión finaliza con una frase o una foto que les haga irse pensando en ella. Por eso se lee en alto, se repite un par de veces y se parafrasea, para que ellos entiendan por qué se ha escogido esa y no otra oración para cerrar la sesión.

5.5.2 Tablas de objetivos, actividades, criterios de observación de cada sesión

A continuación, paso a presentar las tablas con cada una de las sesiones que se han planificado para llevar a cabo esta propuesta didáctica. En ella aparece cada uno de los cuentos que se ha seleccionado con el valor que se pretende trabajar con ellos, preguntas de reflexión y actividades llevadas a cabo.

<i>Susan Laughs</i> (11 de abril de 2018)	
<p>Título: <i>Susan Laughs</i></p> <p>Autora: Willis, Jeanne</p> <p>Temas: capacidades personales, diferentes habilidades, autoimagen.</p> <p>Colección: <i>Yourlibrary</i></p> <p>Ilustraciones: Ross, Tony</p> <p>Fecha de publicación: 2000</p> <p>Editorial: Henry Holt and Co. (BYR) (2000), Hardcover, 32 páginas</p> <p>ISBN: 0805065016 / 9780805065015</p>	
<p>Susan es una niña corriente, que hace cosas corrientes, como cualquier otra niña. Susan salta, canta, juega, grita...e incluso hace alguna que otra trastada. ¿Es diferente?</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrir las habilidades que tiene una persona con discapacidad. - Reflexionar sobre las “capacidades” que tiene una persona con discapacidad. - Observar que todos pueden hacer cualquier cosa siempre y cuando tengan 	



<p>ayudas para ello y adaptaciones.</p> <ul style="list-style-type: none">- Incluir a las personas con discapacidad en su contexto y no tratarlas como personas diferentes.
<p>PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué opinas de la historia de Susan?- ¿Crees que tú puedes hacer todas las cosas que hace Susan?- ¿Piensas que Susan es diferente por poder hacer todo lo que hace desde su silla de ruedas?
<p>ACTIVIDAD/JUEGO:</p> <p>1 / Ponerse por parejas y tener un folio en blanco y un lápiz por cada pareja.</p> <p>2 / Uno o una de vosotros le tapará los ojos al otro u otra compañera con las manos.</p> <p>3 / La persona con los ojos cubiertos deberá dibujar algo que la persona con los ojos abiertos describirá.</p> <p>4 / Cuando termines, la persona con los ojos abiertos tendrá que escribir lo que él / ella quería que dibujara su compañero al lado de cada dibujo.</p> <p>5/ Cuando el juego termine tendréis que escribir por detrás del folio lo que habéis sentido cada uno de vosotros y vosotras mientras hacíais la actividad.</p> <p>6/ Al final de la actividad tendréis que reflexionar sobre si creéis que las personas como Susan pueden hacer cualquier cosa y si tiene las mismas capacidades de una persona que no necesita silla de ruedas.</p>
<p>FRASE PARA REFLEXIONAR:</p> <p>Puedes hacer todo lo que quieras. Rompe los obstáculos y ve a por tus sueños.</p>
<p>CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se observará la cara del alumnado durante toda la lectura del cuento ya que el final es lo más impactante y será la expresión facial con su lenguaje no verbal correspondiente la que más información aportará.- Se recogerán las aportaciones de esos alumnos que son más reacios a hacer actividades con personas menos hábiles o capaces que ellos.

- Se esperará a que las parejas se formen y si alguna resulta más interesante de observar se buscará que una persona concreta sea quien dibuje y el otro quien describa. Esas parejas serán observadas más detenidamente para recoger sus movimientos y su lenguaje no verbal.

Elmer The Elephant

(18 de abril de 2018)

Título: *ElmerThe Elephant*

Autor: David Mckee

Temas: autoimagen, aceptación de las diferencias, prejuicios y estereotipos.

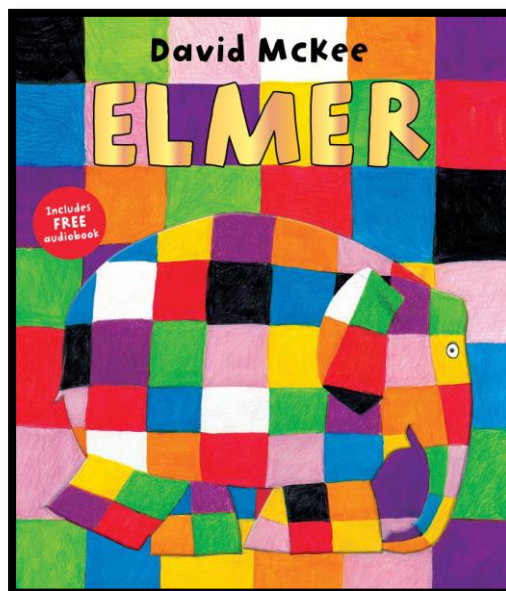
Colección: *Elmer*

Ilustraciones: McKee, David

Fecha de publicación: 1989

Editorial: Ediciones Beascoa, S.A (1989),
Hardcover, 32 páginas

ISBN: 9788448847234



Elmer no es gris como el resto de elefantes de su manada, el tiene una piel de muchos colores. Todos los elefantes quieren a Elmer porque hace muchas bromas y se ríen, pero Elmer no sabe si se ríen de él o con él por lo que un día se disfraza y se esconde dentro de su manada sin que nadie le reconozca. ¿Elmer aguantará siendo como los demás? ¿El resto de elefantes echan de menos a Elmer?

OBJETIVOS:

- Aceptar las diferentes capacidades y habilidades que tenemos cada uno de nosotros.
- Reflexionar sobre si el hecho de ser diferentes es bueno o es malo.



- Observar que cada uno de nosotros tenemos unas habilidades y una personalidad que nos hacen únicos e irremplazables.
- Incluir a todas las personas independientemente de sus capacidades, habilidades y personalidad.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

- ¿Qué opinas de la historia de Elmer?
- ¿Crees que el resto de elefantes se reían de Elmer o con Elmer?
- ¿Cómo nos sentimos cuando alguien se ríe de nosotros?
- ¿Cómo crees que se siente un compañero o una compañera cuando el resto de las personas se ríen de él o de ella?
- ¿Puedes recordar alguna situación similar a la de Elmer?

ACTIVIDAD/JUEGO:

- 1 / Necesitas una hoja de papel en la que tendrás que escribir tu nombre.
- 2/ Debajo tendrás que escribir una cualidad que te haga ser especial.
- 3/ A continuación tendrás que explicar por qué esa cualidad te hace “diferente” a los demás y por qué es tu cualidad especial.
- 4/ Escribiremos en los carteles el listado de cualidades que tenemos en nuestra clase.
- 5/ Al final de la actividad tendrás que reflexionar sobre si crees que todos tenemos que ser iguales o si las cualidades que nos hacen a cada uno especiales son buenas o malas.

FRASE PARA REFLEXIONAR:

Cuestión de actitud: todas las habilidades diferentes son nuestra fuerza.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:

- Se observará la cara del alumnado durante toda la lectura del cuento, la expresión facial con su lenguaje no verbal correspondiente será la que más información aportará.
- Se recogerán las aportaciones de los alumnos que no sean capaces de aceptar las diferencias entre sus compañeros o se sientan cohibidos por no poder ser como ellos o ellas realmente son.

- Se leerán previamente las cualidades individuales antes de escribirlas en la lista por si alguno o alguna no ha entendido bien el propósito de la actividad.
- Se observarán las respuestas del grupo para comprobar si las cualidades que aportan están relacionadas con su personalidad o sus habilidades.

MyFriendWhale

(25 de abril de 2018)

Título: *My Friend Whale*

Autor: Simon James

Temas: ecología, protección de especies, respeto mundo animal.

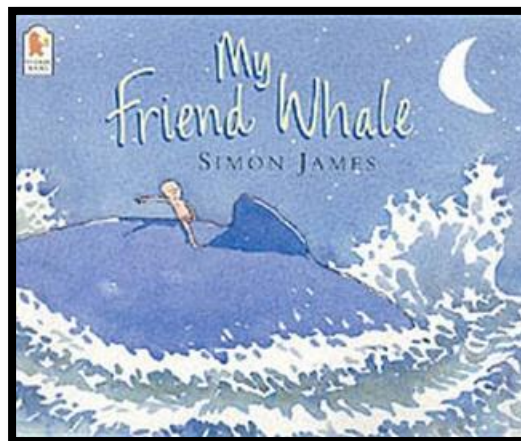
Colección: Walker books

Ilustraciones: James, Simon

Fecha de publicación: 2004

Editorial: Candlewick Press (2004), 32 páginas.

ISBN: 0763623105, 9780763623104



Esta es la historia de un niño que tiene una ballena azul como amiga. Todas las noches cuando sale la luna va a la playa a encontrarse con ella. El niño se baña con ella hasta que al amanecer se despiden. ¿Qué ocurrirá si un día la ballena deja de aparecer?

OBJETIVOS:

- Cuidar el medio ambiente y la biodiversidad.
- Concienciarse del peligro de la caza masiva sin sentido.
- Respetar el medio ambiente y la biodiversidad.
- Buscar soluciones para las especies en peligro de extinción.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:



- ¿Qué opinas de la historia de la ballena?
- ¿Dónde crees que se ha ido la ballena?
- ¿Qué piensas que ocurre cuando una especie de animales se extingue o está en peligro de extinción?
- ¿Cómo piensas que podemos proteger a los animales?

ACTIVIDAD/JUEGO:

1 / Necesitas una hoja de papel en la que tendrás que escribir tu nombre.

2/ Debajo tendrás que escribir un final alternativo para esta historia ya que se ha quedado con el final abierto.

3/ A continuación tendrás que explicar dónde crees que se ha ido la ballena.

4/ Al final de la actividad tendrás que escribir tu opinión sobre el cuento y reflexionar sobre por qué es importante cuidar nuestro planeta.

FRASE PARA REFLEXIONAR:

Procuremos siempre que nuestros actos dejen una huella verde en nuestro camino.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:

- Se observará la cara del alumnado durante toda la lectura del cuento, la expresión facial con su lenguaje no verbal correspondiente será la que más información aportará, sobre todo al final del cuento cuando se queda tan abierto y la ballena no vuelve.
- Se recogerán las aportaciones de los alumnos y alumnas que no entiendan o no estén a favor del cuidado del planeta y de los animales.
- Se leerán los finales alternativos del grupo para observar si han entendido el cuento.

The Rainbow Fish**(4 de mayo de 2018)**Título: *The Rainbow Fish*

Autor: Marcus Pfister.

Temas: autoimagen, amistad, egoísmo, compartir, cooperar

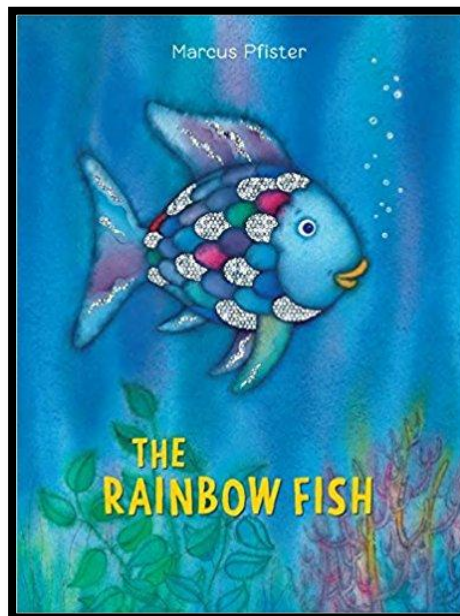
Colección: Rainbow Fish Series

Ilustraciones: Pfister, Marcus

Fecha de publicación: 1992

Editorial: Ediciones Norte-Sur, 1994, 24 páginas

ISBN: 1558583629, 9781558583627



El pez arco iris era la envidia de todo el océano por sus preciadas escamas brillantes y, él, lo sabía. Un día un pequeño pececito le pidió una de sus escamas ya que tenía muchas, pero el pez arco iris no accedió, lo que provocó las críticas y rumores de su egoísmo por todo el océano. De repente el pez arco iris se quedó completamente solo y fue a pedir consejo a un viejo pulpo, quien le dijo que compartiera sus escamas. El pez arco iris siguió el consejo y repartió sus escamas de colores entre todos los peces y así consiguió ser más feliz aunque menos “bonito”:

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre la importancia de la amistad y las relaciones sociales.
- Inculcar el valor de compartir las cosas con tus iguales.
- Pensar en la importancia de cooperar para lograr objetivos concretos.
- Observar la diferencia entre quedarse solo por querer ser el más bonito del lugar o tener amigos aunque no destagues por tu aspecto.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

- ¿Qué opinas de la historia del pez arco iris?



- ¿Cómo crees que se siente el pez arco iris?
- ¿Por qué crees que se siente así?

ACTIVIDAD/JUEGO:

1 / Vosotros tenéis este dibujo del pez de colores sin pintar y esta caja de pinturas en las que hay un color diferente para cada uno de vosotros.

2/ Tenéis que trabajar como un equipo para lograr pintar al pez de colores. Ya que cada uno, al menos, tendrá que pintarle una escama.

3/ Para lograr el objetivo tenéis 15 minutos y vosotros sólo tendréis que organizaros.

4/ Cuando el tiempo se haya acabado y hayamos observado el resultado de la actividad tendréis que ir al otro DIN A3 donde hay una cuadrícula con vuestro nombre individualizada y escribir cómo creáis que iba a salir la actividad, cómo realmente ha salido, por qué crees que ha salido así o si ha sucedido lo que habías pensado y finalmente, una propuesta de mejora.

FRASE PARA REFLEXIONAR:

Uno se siente parte de muy poca gente, tu país son tus amigos y eso sí se extraña...
(Federico Luppi)

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:

- Se observará la cara del alumnado durante toda la lectura del cuento, la expresión facial con su lenguaje no verbal correspondiente será la que más información aportará.
- Se recogerán las aportaciones de los alumnos y alumnas que suelen ser más egoístas e individualistas del grupo, contrastándolas con las de los alumnos y alumnas que sean más cooperativos y trabajen bien en equipo buscando generar un debate en el aula.
- Se observará la forma de organizarse de la clase a la hora de llevar a cabo la actividad de pintar el pez.
- Se leerán las aportaciones del alumnado en la cuadrícula individual.

And Tango makes three

(9 de mayo de 2018)

Título: *And Tango makes three*

Autores: Richardson Justin and Parnell, Peter

Temas: diversidad familiar, homosexualidad, familias.

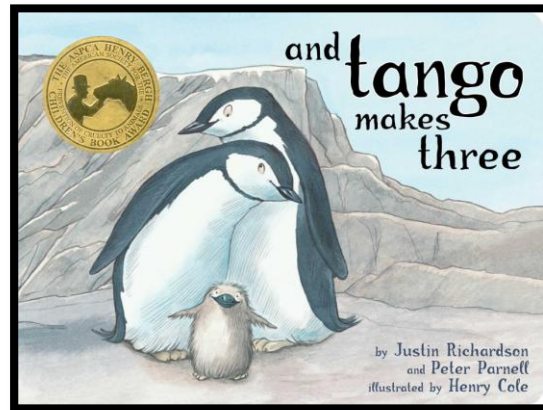
Colección: Libros para soñar

Ilustraciones: Cole, Henry

Fecha de publicación: 2016

Editorial: Kalandraka Editora, 2016, 32 páginas

ISBN: 8484649849, 9788484649847



Esta es la historia de una singular pareja de pingüinos barbijo a los que el cuidador del zoo de Central Park, en Nueva York, Rob Gramzay, les dio la oportunidad-depositando un huevo en su nido- de tener una cría tras observar que incubaban infructuosamente una piedra. Así nació Tango, que fue la primera pingüino en tener dos padres

OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre la importancia de la familia.
- Observar los diferentes tipos de familias que existen en la actualidad.
- Pensar en el significado de la familia para cada uno de nosotros.
- Opinar sobre todos los tipos de familias que existen ¿Somos todos iguales? ¿Qué diferencias hay?

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

- ¿Qué opinas de la historia de la familia de Tango?
- ¿Qué significa ser una familia para ti?
- ¿Cuántos tipos de familias conoces?



- ¿Sabes si existe algún otro tipo de familia? (Observar la imagen)
- ¿Crees que la familia de Tango es diferente a la del resto de animales del zoo?

ACTIVIDAD/JUEGO:

1 / Vosotros tenéis este folio de papel dividido en tres partes.

2/ A la izquierda de la hoja de papel, en la parte donde pone DIBUJO tienes que dibujar a TU FAMILIA.

3 / A la derecha, en el cuadro de arriba, tienes que describir a su familia. Es decir, tienes que describir tu dibujo.

4 / A la derecha, en el recuadro a continuación, tienes que reflexionar y escribir **¿QUÉ ES LA FAMILIA PARA TI? ¿PORQUÉ ES IMPORTANTE?**

5 / En el otro lado de la hoja de papel encontrarás otro cuadro donde tendrás que escribir tu opinión sobre la historia de hoy y por qué te ha hecho pensar.

FRASE PARA REFLEXIONAR:

OHANA significa familia y familia significa que estaremos juntos siempre y jamás nos abandonarán.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN:

- Se observará la cara del alumnado durante toda la lectura del cuento, la expresión facial con su lenguaje no verbal correspondiente será la que más información nos aportará.
- Se recogerán las aportaciones de los alumnos que posiblemente no entiendan a la perfección los tipos de familias que existen o quizás por contexto familiar no lleguen a aceptarlo con respeto, buscando generar un debate en el aula.
- Se observará la forma de reaccionar de la clase a la hora de escuchar las intervenciones de sus compañeros.
- Se observarán los dibujos y las respuestas sobre la familia.

5.6. OBSERVACIONES POR SESIONES

A continuación, se presentan las observaciones que se hicieron a partir de la implementación y la puesta en escena de cada uno de los cuentos en el aula. Cada una



de las descripciones se acompañarán, a modo de ejemplo, con fragmentos textuales del diario de campo, en el cual se recogían no sólo mis aportaciones sino también las de la maestra tutora que, como se indicó anteriormente, estaba de observadora externa dentro del aula.

5.6.1 Sesión 1: *Susan Laugh*

El cuento es sencillo. Al principio, los niños creyeron que era un texto más enfocado hacia educación infantil, ya que cada página se componía de una simple frase con el nombre de la protagonista, la actividad que hacía y un dibujo explicativo de dicha acción. Sus caras empezaron denotando curiosidad por la sesión ya que ésta era una actividad novedosa para ellos, pero dicha curiosidad se transformó en aburrimiento, esto no me preocupaba porque quería ver su cara con la última ilustración del cuento. Cuando el último dibujo apareció en la pizarra digital seguido de la frase “*yo soy Susan*” todas sus caras cambiaron, totalmente perplejos.

Las imágenes con las actividades que podía hacer Susan no salían de la normalidad o rutina que los niños conocían, sus caras me daban a entender que se sentían identificados con la protagonista del primer cuento. Yo, sin embargo, que conocía el final de dicho cuento deseaba que llegasen a la última página con ansia ya que auguraba que el cambio en sus facciones era más que previsible. [...] Ahí estaba la última imagen. Su sorpresa no cabía en la apertura de sus ojos y su boca. “*Pero, pero, pero...*” tartamudea Antonio. “*Si hombre, ¿cómo va a hacer todo eso ella sola?*” se indigna Israel. “*Bueno, pero lo hará con algo de ayuda ¿no, Olga?*” intenta buscar una justificación o explicación Laura. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 11 de abril de 2018)

Todas sus aportaciones se respondían con una sonrisa por mi parte ya que ellos buscaban en mí, la figura de referencia de la actividad, una solución a sus dudas, pero no la recibían.

Las diapositivas de la presentación de PPT les lanzaban cuestiones con las que algunos al principio levantaban muy rápido la mano, pero que cuando yo les añadía una vuelta de tuerca se quedaban de nuevo con la duda en la cabeza.

Esas caras de perplejos son las que quiero generar, sé que no es bueno contradecir a los niños porque esto les genera una sensación de derrota a la hora



de responder y puede que no vuelvan a intervenir, pero veo que les pica la curiosidad y que mis aportaciones les hacen exprimirse la cabeza para entender lo que yo quiero que interioricen. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 11 de abril de 2018)

Tras la actividad de dibujar por parejas pude observar que se formaron los dúos que yo me esperaba por lo que no me resultó complicado adaptarlos hacia lo que yo quería. Buscaba sobre todo que los alumnos que son reacios al contacto físico o que no se dejan guiar por sus compañeros hicieran de ciegos para que tuvieran que acatar las descripciones de la otra persona. Por otro lado, también buscaba que alumnos que son callados o poco participativos tuvieran que guiar a los compañeros y compañeras que representaban el papel de ciegos describiendo alguna cosa concreta.

El grupo en general, con alguna pequeña excepción, llevó a cabo la actividad como se había propuesto. Podía verse cómo disfrutaban haciéndolo y al finalizar la misma sus caras de reflexión eran evidentes.

Tras la actividad de dibujar, cuando tocó el turno de ver si los dibujos encajaban con las descripciones, podía ver cómo de las cabezas de muchos de los niños salían los típicos bocadillos de cómic y dentro se podía leer “*Jo, pues sí que es complicado dibujar sin ver nada*”. Poco a poco los niños cuchicheaban y comparaban los dibujos de unos con los de otros, esto creo que ha “contaminado” un poco su posterior reflexión a la hora de opinar sobre el cuento. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 11 de abril de 2018)

5.6.2 Sesión 2: *Elmer The Elephant*

El cuento que hoy se presentaba es conocido por los alumnos ya que es un título muy utilizado y trabajado en diferentes situaciones. Por tanto, el idioma y el argumento, pese a estar en lengua inglesa, no supuso ningún obstáculo para su comprensión.

Elmer es de esos cuentos que se ha trabajado tanto que ya no les sorprende para nada. Para evitar esto procuré buscar una actividad que tuviera sólo el cuento como hilo conductor de la actividad pero que no estuviera al 100% relacionado con ella. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)



Algunos miembros del grupo se reían en las partes graciosas del cuento, lo que provocaba las risas enlatadas del grupo en su conjunto. En el momento de las aportaciones durante las rondas de preguntas, se podía observar el protagonismo de los alumnos que ya habían trabajado con Elmer, pero sus respuestas no eran del todo “sinceras” sino que tenían un punto de convicción buscando la contestación acertada que ellos creían que yo quería oír.

Algunos de los alumnos de nueva incorporación en el centro nunca habían trabajado con Elmer por lo que buscaba su aportación en las respuestas, ya que sus contestaciones podían ser más sinceras que las de otros compañeros que están dentro de su zona de confort con este cuento. [...] “*Si es muy guay ser diferente*” decían muchos de los niños que ya conocían a Elmer, pero esta respuesta es prefijada porque es lo que saben que se va a trabajar con él. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)

Se observaba alguna dificultad a la hora de entender qué se buscaba con la palabra “cualidad” ya que las respuestas de algunos niños no se correspondían con lo que yo buscaba en ellos. Hubo que parafrasear la actividad para encauzarla hacia el objetivo que queríamos lograr.

“*Es que mi mejor habilidad son los videojuegos*” decía Pedro “*y la mía el fútbol*” refutaba David. Una de mis hipótesis previas es que esto me pasaría ya que cuando tú preguntas a un niño por una cualidad concreta, no piensan en su personalidad, sino que piensan en las cosas que se les da bien y a estas edades el fútbol y los videojuegos se llevan el primer premio. [...] Tras parafrasear la explicación de la actividad y la aportación de algún ejemplo concreto, muchos niños han cambiado su respuesta en los papeles por cualidades más acordes a lo que yo esperaba que respondieran. [...] Los menos creativos han “copiado” las opciones que he dado, pero me quedo con el hecho de que las han tenido que pensar. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)

5.6.3 Sesión 3: *MyFriend The Whale*

Con motivo de la celebración del Día de la Tierra en el colegio, los alumnos y las alumnas han podido incluir la sesión del cuento de hoy dentro de las actividades que se han ido sucediendo esta semana en el centro.



La actividad ya comienza más acelerada que las dos anteriores sesiones, ya que hay incluido dentro de su rutina horaria el momento del cuento del final de los miércoles.

Cuando ya incluyes una actividad dentro del horario escolar y ésta tiene unas repeticiones concretas los niños la “rutinizan” (la convierten en una rutina). Este proceso tiene sus partes buenas, entre ellas que ahorras tiempo en desconexión de la asignatura anterior y la reconexión en la actividad del cuento, pero por otro, la parte “mala” es que pierdes esa intriga del qué sucederá ahora. Al menos queda la sorpresa de que no se les revela el cuento que va a ser leído por lo que esa pizca de intriga dura en el comienzo de la sesión.(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

Las expresiones de los niños hacia la historia de la ballena aportan intriga incluso un poco de tristeza por parte de algunas niñas, sobre todo. El final del cuento queda abierto, lo que genera un abanico de comentarios y aportaciones diversas dentro del grupo.

El exceso de meticulosidad iba a poder con Manuel al final de este cuento, él es demasiado cuadriculado como para que le dejen un final abierto en este cuento y tenga que ser él mismo quien imagine un final. Por otro lado, Pedro pone cara de desagrado y añade un “*pues vaya rollo si lo han dejado a medias*”. El hecho de que haya historias fantásticas que terminen con puntos suspensivos para que cada uno aporte su granito de arena puede con ellos. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

Pedirles a los alumnos y a las alumnas que aporten su propio final, en algunos casos no es aceptado con gusto. Esta actividad no sólo supone pensar y dar tu opinión, sino que tienes que expresar tu imaginación y creatividad para que quede un final bonito que al maestro le guste.

¿Por qué los alumnos buscan la aportación que agrade al maestro? Eso me contamina un poco las aportaciones de los niños ya que no piensan en lo que ellos quieren, sino que están condicionados por la aceptación o no de un adulto o, en este caso, figura de autoridad. ¿Así no coartamos su libertad de expresión y su autonomía a la hora de crear, imaginar, reflexionar u opinar? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)



Las reflexiones en alto han sido de lo más enriquecedoras por parte de algunos alumnos, estas aportaciones lanzan una gran cantidad de información sobre situaciones que han tenido que vivir y sobre los contextos de los que vienen. Los alumnos han entrado en un debate unos con otros, se cruzaban las respuestas de los que abogaban por las prácticas para cuidar el planeta y proteger a los animales con las contestaciones de los alumnos más “prácticos”, que opinaban que si hay que sobrevivir no te paras a pensar si ese animal puede extinguirse.

El instinto de supervivencia de algunas de las aportaciones, como por ejemplo la de Marian, tiene su justificación debido a que ella ha pasado malas experiencias y situaciones cuando ha estado en los campos de refugiados del Líbano y Siria. Este tipo de aportaciones son muy enriquecedoras para el grupo en conjunto, ya que pueden escuchar las experiencias de una compañera de su misma edad y poder entender que existen más realidades que la que ellos tienen, fácil o no, cuando llegan a sus casas.(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

5.6.4 Sesión 4: *The Rainbow Fish*

Al igual que sucedió con el cuento de *Elmer The Elephant*, el cuento de *The Rainbow Fish* no era novedoso para ellos. Ya lo habían trabajado en otras ocasiones en lengua extranjera, sólo que se habían limitado a la lectura y comprensión del mismo.

El cuento del *Rainbow Fish* es uno de esos relatos que han “explotado” hasta la saciedad, dejando ya poco lugar a la imaginación de actividades y recursos nuevos, ya que todo el “merchandasing”habido y por haber ya está inventado. [...] Lo más destacable de este cuento es la complejidad de su comprensión ya que, aunque pese a haber trabajado con él y conocer la historia de antes, hemos tenido que poner el vídeo dos veces y leerlo yo en alto una tercera incluso hacer un breve resumen en castellano para que el 100% de la clase comprendiera su argumento.(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Las aportaciones en alto durante las preguntas relacionadas con el tema de compartir, cooperar y tener amigos fueron muy variadas y ricas en reflexiones, ninguna tuvo desperdicio por lo que se aportan en el siguiente apartado de conclusiones por sesiones.



Nunca me llegué a imaginar que las aportaciones de la clase en este cuento me fueran a dar tanta información, se notó a flor de piel ese salto madurativo, aunque sea de un año o escasos unos meses, de unos a otros. Los pre adolescentes son más sociales que los aun “niños” que ven la necesidad de los grupos sociales para jugar o hacer algún trabajo, pero no pasan de ahí. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

La actividad de pintar al pez de colores fue de la que más información se extrajo ya que se contó no sólo con mi observación, sino además con la observación de la tutora y la maestra de apoyo de PT.

La norma que se les puso es que cada uno de los alumnos tenía que pintar al menos un número de partes del pez, y fue la única directriz. Todo comenzó bien, pero surgió un conflicto de liderazgo entre dos alumnos, un niño y una niña. Ambos se increpan el uno al otro que siempre tienen que mandar y hacer lo que ellos digan.

Laura y Pedro son dos líderes dentro del aula. Laura es una de las niñas más populares, por otro lado, Pedro es uno de los más mayores del grupo, pero debido a su comportamiento inapropiado no es de los más sociales. [...] A Pedro ya le pueden las hormonas, cosa que a Laura no, ella le posee imponiendo su criterio porque él la desea y aunque sabe que puede ser correcto lo que ella aporte, no se quiere dejar vencer por una chica. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Por otro lado, se observan “niños-satélite” que orbitan por la zona de decisiones para enterarse de lo que hay que hacer, pero sin aportar ninguna decisión.

Es mucho más fácil para algunos alumnos estar pendientes arriba y debajo de lo que dicen los “líderes”, con enterarse bien de lo que hay que hacer, hacerlo y pasar desapercibido es suficiente. Muchos de estos alumnos observo que es por inseguridad, otros en cambio por comodidad, ya que la tarea no es de su agrado, pero como la he mandado yo, tienen que acatar y pasar por el aro sí o sí. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)



Cuando ya han ideado la mejor manera, que es contar los huecos, luego dividirlos para saber cuántos tiene que pintar al menos cada uno, deciden que esto se hará por orden de lista, así no habría discusión.

Se le pide a Manuel, que no es muy sociable, que divida las partes entre el número de alumnos dada su habilidad demostrada con las matemáticas, pero de repente aparece un problema que no se ve capacitado a resolver, ya que no da un número exacto la operación. En ese momento tiene que intervenir Isabella que combina habilidad matemática con resolución lógica de conflictos, *“pero Olga no ha dicho que tienen que ser exactamente las mismas partes, así que algunos puede que pinten una parte más hasta que se agoten. La solución es que cuando terminemos de pintar tres piezas cada uno, se comience la lista y cada uno pinte una hasta que se acaben los huecos”*. Me encantó la solución, para mi sorpresa ni siquiera sabría si a mí se me hubiera ocurrido si hubiese estado en su lugar. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Otra situación digna de observar ha sido el hecho de que se les ha pedido que utilizaran primero las pinturas usadas en vez de estrenar otras. Algunos niños han seguido la pauta, pero otros la han obviado y ha habido que puntualizar en ellos que la siguieran para optimizar el material y los recursos del colegio.

Observo que en muchas ocasiones se obvia la norma impuesta por el hecho de que no sienten como suyo el material que se les ofrece. Por otro lado, me he parado a ver a Leire, quien ha tenido unos cambios curiosos. Primero ha optado por una pintura sin estrenar a la que ella misma le ha quitado el plástico, luego se ha acercado al dibujo ya que le tocaba pintar por orden de lista. Cuando ha llegado al dibujo se ha dado la vuelta corriendo de nuevo a la caja de pinturas y ha buscado una exactamente igual a la que tenía en la mano, pero ya estrenada ¿Por qué? ¿Cargo de conciencia? ¿Miedo a la posible consecuencia o repercusión por parte de la maestra? ¿Dónde quedan los principios éticos a estas edades? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Al finalizar el tiempo el nivel de frustración de la clase era amplio, ya que ellos comenzaron viendo una tarea sencilla que no han podido lograr. Tras la pregunta de reflexión de si habían sido cooperativos o competitivos hubo un gran abanico de



opiniones, ya que las personas que sí que habían podido pintar aseguraban que habían sido cooperativos, frente a la gran mayoría que no le había dado tiempo ni acercarse al dibujo que alegaban que los compañeros que habían pintado habían sido de lo más competitivos.

“Yo es que he dado mis ideas que eran las mejores y no me han hecho caso” me intentaba gritar Antonio por encima del jolgorio de voces entre cooperativos y competitivos. Él tiene razón, sus aportaciones fueron buenas, pero su actitud para exponerlas delante del grupo no era la mejor, ya que él opta por decirlas en alto sin fijarse de si le están escuchando y luego se marcha fuera del grupo sin escuchar las de los demás, prefiere esperar a que el resto decida: *“yo es que ya sé que mi idea es la mejor, entonces ellos me tienen que hacer caso pero no les voy a obligar”* El problema es que Antonio es muy individualista y el grupo no le escucha porque no ha demostrado sus capacidades de socialización y liderazgo como el resto, ya que solo propone y lo deja en el aire. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Finalmente se ha optado por dejar para el día siguiente la cuadrícula de opiniones ya que el ambiente estaba tenso y cargado por la sensación de fracaso en la actividad del grupo. Tras las aportaciones en alto se ha preferido que se fueran a casa, cambiasen de contexto, se relajasen y pensasen en casa cuál era su mejor aportación para la cuadrícula al día siguiente.

5.6.5 Sesión 5: *And Tango makes Three*

El último cuento presentado está ubicado al final de manera justificada, ya que a primera vista puede resultar sencillo, pero en sí creo que es de los más complejos de trabajar a estas edades, ya que la diversidad familiar es algo que aún es un tema un tanto tabú y que no se ve al 100% en la sociedad. A ello se le añade que son contextos puntuales a los que posiblemente el alumnado no haya hecho amago de observar nunca.

Durante la lectura del cuento los niños estaban atentos y sus caras denotaban cierta aceptación ya que son animales “adorables” y conocidos para ellos, siempre que hayan visitado un zoo o un parque con animales, han visto pingüinos posiblemente muchos de ellos con sus huevos o crías.



Cuando ha terminado el cuento he podido observar una gran variedad de caras, desde las de sonrisas de oreja a oreja porque les parecía una situación adorable, a las de extrañeza porque eran dos pingüinos machos con un bebé, hasta las de, incluso, indiferencia quizás porque es complejo extrapolar lo que te quiere decir la historia a la vida real. [...] La utilización de animales para los personajes hay ocasiones en las que es beneficioso porque no ven personajes reales, pero personifican a los animales sin perder esa pizca de fantasía que tiene el hecho de ser un cuento. Pero, por otro lado, no terminan de hacer ese traspaso de la información a su realidad, lo que hace que el cuento, pese a ser con animales, no sirva del todo para algunos alumnos que cuando se les explica ese cambio, lo interiorizan con perplejidad, incluso con rechazo por no ver la realidad. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

En la clase hay diferentes tipos de familias, ya que varios niños vienen de familias desestructuradas en las que sólo viven con uno de los progenitores y tienen un régimen de visitas con el otro, hasta, incluso, alguna madre soltera en la cual no hay figura paterna. Hasta incluso familias reestructuradas con un matrimonio el cual aporta hijos por ambas partes.

Las situaciones familiares me han ayudado mucho a que los alumnos empaticen con la información del cuento, me habría faltado, por ejemplo, alguna familia homoparental como la que aparece en el cuento, pero no ha sido necesaria al 100% ya que los alumnos conocen esas realidades por otros medios como la televisión o las películas. Esto hace que la situación sea comprendida y aceptada con mayor facilidad por ellos que, quizás, por algunos adultos. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

El momento de aportaciones y reflexiones durante la sesión de hoy ha sido muy largo, ya que muchos niños han querido participar de forma oral por lo que la actividad de dibujar y describir a la familia, con el significado de qué es la familia para ellos se ha pedido que la hicieran en casa tranquilos y la entregasen el próximo día.

Las reflexiones en alto han sido muy enriquecedoras. He podido observar que los niños entienden el concepto de familia como los miembros con los que comparten apellidos y consanguinidad, independientemente de si viven con ellos



o no. Esto incluye incluso a primos lejanos a los cuales solo ven una o dos veces al año. A esta situación se le añade el hecho de que muchos alumnos tienen familia al otro lado del océano, por lo que su familia está ausente la mayoría del tiempo. [...] El hecho de mandarles la actividad para casa me sirve para observar la participación familiar en el dibujo, lo cual me dará mucha más información de la que podía haber obtenido en el aula. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

5.7. CONCLUSIONES POR SESIONES

Tras las observaciones aportadas en el apartado anterior, ahora se presentan las conclusiones extraídas de dichas observaciones. Las cuales también se acompañan de fragmentos textuales del diario de campo, ya que sirven de ejemplo para ver con más claridad las conexiones de lo observado y lo reflexionado.

5.7.1 Sesión 1: *Susan Laughs*

El hecho de ser la primera clase que se hacía de la propuesta ha aportado la novedad y la intriga durante toda la sesión del cuento.

La sencillez del argumento ha facilitado su comprensión lo que ha permitido que el alumnado se centrara en la historia sin tener que concentrarse mucho en los significados en lengua extranjera.

La incredulidad de los niños a la hora de descubrir la discapacidad de Susan se notaba en sus caras, lo cual implicaba que no se veían identificados con la niña al descubrir sus limitaciones. Esto nos ha llevado a un largo período de aportaciones por parte de diferentes alumnos con respecto a las capacidades que tienen las personas para afrontar los retos de la vida diaria.

Este cuento cala muy hondo en mi persona ya que mi vocación dentro de la profesión del magisterio es la educación especial, es decir, la posibilidad de trabajar con colectivos que precisen de adaptaciones en su ritmo de aprendizaje para lograr los objetivos planteados. [...] Les he aportado una de mis anécdotas sobre mi experiencia laboral dentro de los sectores de la discapacidad y la satisfacción que da cualquier pequeño logro que estos niños hagan. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 11 de abril de 2018)



A las aportaciones de los niños se han añadido mis anécdotas y las anécdotas de Ana, la profesora de Pedagogía Terapéutica, que en cursos anteriores trabajaba en un centro de educación especial

Se podía concluir que los niños han aceptado y comprendido que cualquier persona, independientemente de si es discapacitada o no, puede afrontar los retos que se proponga, sólo que necesita los recursos y adaptaciones necesarios para ello.

A medida que iban surgiendo ejemplos, los niños han sido capaces de identificarse con Susan, ya que han caído en la cuenta de que, por ejemplo, si tenemos problemas de miopía o hipermetropía nos ponen gafas para ver mejor.

Una de las aportaciones que ha hecho una de las niñas del aula después de la actividad de dibujar con los ojos cerrados, ha sido muy valiosa, ya que su padre es sordomudo y ella habla lengua de signos porque es la única manera que tiene de comunicarse con él. Ella insistía en que no hay discapacidades, sino que todos somos capaces de hacer cualquier cosa si se nos adaptan los medios para hacerlo.

Las reflexiones de Tania eran muy esperadas ya que ella ve de primera mano una “discapacidad” como es la imposibilidad de su padre por comunicarse de manera oral, pero que, aun así, él tiene los medios para comunicarse con ella, mantener conversaciones, reírse e, incluso de reñirla si es necesario, sólo usando sus manos, su cara y su cuerpo. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 11 de abril de 2018)

Tras observar los dibujos y las reflexiones que han hecho las parejas después de la actividad de dibujar con los ojos cerrados, la gran mayoría de los niños y niñas han respondido que todos somos capaces de hacer de todo. Algunos, incluso han añadido puntillas del estilo de *“si practicamos y entrenamos todo se consigue”* o *“con los medios necesarios cualquier meta es alcanzable”*.

En definitiva, se puede concluir que el grupo en su conjunto ha aprehendido lo que yo quería aportarles con la sesión de hoy y han visto, como una realidad cercana a ellos, el contexto de las diferentes discapacidades.



5.7.2 Sesión 2: *Elmer The Elephant*

El cuento de Elmer ha requerido de poca concentración por parte del alumnado ya que conocían el argumento del mismo. Por lo tanto, la historia y el idioma no han sido un impedimento para su comprensión

El uso de animales para trabajar los valores ayuda a los niños con el hecho de que no son personajes con los que se puedan sentir identificados al 100% pero sí fáciles de extrapolar al mundo de los humanos siempre y cuando se les den ejemplos claros donde puedan verlos. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)

Dentro de las aportaciones en la ronda de preguntas para pensar, se tienen más en cuenta las que no han sido “contaminadas” con respuestas más focalizadas a lo que se pensaban que quería la maestra escuchar y no sus propias opiniones personales.

El hecho de que los alumnos no quisieran formar su propia opinión y optasen por una respuesta “enlatada” de lo que yo quería oír me decepcionaba enormemente ya que me hacía cuestionarme mi papel como maestra ¿Quiero niños y niñas que me respondan lo que yo quiero escuchar? O por el contrario ¿Quiero ciudadanos libres que forjen un espíritu crítico y por ello tengan libertad y autonomía para confeccionar sus propias opiniones a partir de lo aportado en la sesión? Mi respuesta es clara, aunque yo no comparta la misma opinión que los niños, es evidente que respetaré y aceptaré la que ellos me den. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)

Tras escribir en los papeles las cualidades que hacen a cada uno de los alumnos especiales se puede ver la variedad de “diferencias” que había en la clase. Como se ha redactado en el apartado de observaciones de la presente sesión, todas esas cualidades se recogieron en una lista que quedó colgada durante mi período de prácticas en el aula.

Una de las aportaciones más curiosas que pude leer fue la de Naiza, la niña etíope del aula, la cualidad que ella destacaba es su color de piel, algo muy evidente, pero de lo que ella se siente al 100% orgullosa. Además, añadió que dicha cualidad se complementa con el blanco de su sonrisa, que nunca desaparece de su cara. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)



Dentro de las aportaciones de los niños, sus cualidades estaban más relacionadas con el ámbito de la amistad, donde destacaban los que se consideraban graciosos porque siempre sabían cómo hacer reír a los demás o los que se consideraban hábiles en algún campo concreto y relacionaban dicha habilidad con la cualidad de aprender rápido y superar nuevos retos en sus vidas.

Por otro lado, las niñas se centraban más en el ámbito social y el trato entre iguales, ya que sus mejores cualidades eran saber escuchar y darse consejos unas a otras. También destacaban las cualidades acordes a la personalidad, como el estar siempre sonriendo o nunca enfadarse con nadie.

En conjunto, las respuestas que el grupo ha dado están dentro de su nivel madurativo, pudiéndose observar los picos de diferencia entre los alumnos más pequeños de la clase y los repetidores de cursos anteriores que cuentan con un año más que la edad del curso de referencia.

Me resultan curiosas las respuestas de los alumnos diagnosticados de TDA-H o que están en proceso de diagnóstico, los cuales se suelen mostrar un tanto reacios a este tipo de actividades distendidas como pueden ser las que se plantean en esta propuesta. Ellos suelen esperar a entregar sus papeles, ya que optan por escuchar las cualidades de otros compañeros de la clase para copiar alguna y salir del paso y que la actividad pase por ellos en vez de ellos por la actividad. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018)

Con respecto a las aportaciones del grupo, hubo una situación que no pasó desapercibida, ya que, como se redactó antes, hubo muchas dificultades a la hora de entender qué se buscaba con la redacción de una cualidad. Pedro, uno de los alumnos con comportamientos disruptivos se negó en rotundo a decir una cualidad diferente a la que había escrito: *“mi mejor habilidad son los videojuegos de matar gente”*. Dentro de su enfado no cabía la corrección de que lo que se buscaba era algo que te hiciera especial y por lo que la gente te reconociera, cosa que no tiene que ver con la habilidad que él había escrito. Al final el alumno, como en muchas otras ocasiones, optó por no querer participar de dicha actividad porque no se aceptaba su respuesta como buena.

Los comportamientos de Pedro me traen por el camino de la amargura, ya que no se logra que se centre, sino es saliendo victorioso y con la suya de cualquier



altercado que protagonice. Me da rabia que una actividad chula como es esta de la que todos pueden sacar algo positivo y bonito se niegue a participar porque él considera que lo mejor que hace es “matar a gente” en los videojuegos. [...] Durante todo el período de prácticas ha sido un alumno que me ha tenido más que intrigada, ya que su personalidad es de lo más compleja para la edad que tiene y por desgracia no le está trayendo más que problemas y conflictos en el centro escolar. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 18 de abril de 2018).

5.7.3 Sesión 3: *My Friend The Whale*

El hecho de que el cuento de hoy estuviera relacionado con una celebración concreta como es el Día de la Tierra ha ayudado al alumnado a ubicarse con más rapidez en la actividad. Cuando el alumnado ya sabe lo que va a ocurrir puede predisponer sus movimientos y sus acciones a la sesión que va a llevarse a cabo a continuación.

La capacidad que tenemos de adaptarnos a los cambios y de incluir nuevas rutinas dentro de nuestros horarios es impresionante, ya que con tan solo 2 sesiones de cuentos los niños han interiorizado que los miércoles a última hora toca un cuento. Sin que se lo digan recogen todos sus materiales y dejan encima de la mesa exclusivamente un estuche. Las niñas que en las últimas filas ven con dificultad la pizarra se acercan a sentarse en el suelo al principio de la clase. Esperan con ansia a la par que en silencio a que la primera diapositiva aparezca en la pizarra ya que con el fondo que escojo pueden intuir de qué va a ir el cuento de hoy. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

Las expresiones faciales de los niños y niñas, unido a su lenguaje no verbal, mientras se leía el cuento no eran desconocidas. La ecología, el cuidado y el respeto por la biodiversidad no son temas novedosos para ellos, lo trabajan de forma transversal en muchos cursos, asignaturas y ámbitos a lo largo de su vida escolar.

El asombro, por mi parte, ha venido al final del relato, cuando ellos han cambiado sus expresiones al ver que la ballena desaparecía y no volvía, dejando al niño solo en la orilla del mar.



¿Por qué aun estando en 5º curso de Educación Primaria no soportan la existencia de finales NO felices? Esperan que todo acabe bien y bonito, pero hay ocasiones que no es así y no pueden luchar contra ello. Los cuentos ayudan a comprender emociones complejas, al igual que nos ayudan a enfrentarnos al mundo ya que en ocasiones carece de sentido. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

Interiorizar sentimientos como puede ser la muerte, aunque sea de un animal, a las edades de estos niños y niñas cuesta. Por otro lado, las aportaciones de los alumnos han sido de lo más curiosas e interesantes. Cabe destacar la aportación de Mariam con respecto a que, si hay hambre y necesidad, es más importante dar de comer a tu familia con lo que puedas cazar o pescar que el pensar en salvar una especie animal.

La aportación de Marian deja al resto de sus compañeros, incluidos los profesores que estaban dentro del aula, sin palabras. Aunque ya están acostumbrados a las anécdotas de su compañera ya que conocen su procedencia y empatizan con ella, incluyéndola en el grupo sin ningún tipo de prejuicio. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

La actividad de redactar un final alternativo no ha caído bien para todos los compañeros, ya que el hecho de tener que hacer una historia les supone pensar y ser creativos, cosa que no a todos les motiva. Al ver que las redacciones no estaban saliendo como yo esperaba, ya que la motivación estaba de capa caída, debido a que era la última hora de la jornada se decidió ofrecerles la oportunidad de redactarlo tranquilos en casa, después de reflexionar un poco sobre lo trabajado en clase.

La curva fisiológica se nota mucho en el alumnado de esta edad. La ubicación de la sesión en la última media hora de los miércoles a veces no es la más acertada, ya que les implica un esfuerzo mental excesivo y les pilla cansados y sin fuerzas. Por ello, se replanifican y reprograman las actividades y se propone llevarlas como tareas a casa, donde podrán hacerlas relajados, después de desconectar del colegio y cambiar de contexto. Esta situación puede beneficiar a las respuestas y aportaciones que hagan. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)



Al día siguiente cuando se recogieron los finales de todos los compañeros se pudo observar que las narraciones eran muy escuetas y poco elaboradas, esto es debido a que asumen que sus respuestas no cuentan para ninguna nota de las asignaturas, por lo que el esfuerzo y la dedicación con la que lo hacen no es al cien por cien la acertada. Por otro lado, otros alumnos buscan ser creativos e imaginativos en los finales de sus cuentos, independientemente de si cuenta o no para su calificación, pero el mero hecho de crear o generar algo bello, aunque sea para que la historia no se quede a medias.

Las “amenazas” indirectas de que los finales pueden o no ir para nota tienen que aparecer para hacer que los alumnos se impliquen en la tarea. ¿Qué estamos consiguiendo? ¿Por qué todo esfuerzo tiene que tener una recompensa material o no? Parece que solo un grupo reducido de alumnos y alumnas hace la actividad por el disfrute de ser creativos y poder aportar un final bonito a una historia como la de la ballena. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 25 de abril de 2018)

5.7.4 Sesión 4: *The Rainbow Fish*

Tras el cuento de *Elmer The Elephant* la primera conclusión que se saca del relato de *Rainbow Fish* es muy similar a esa sesión. El hecho de que los alumnos ya conozcan el cuento y ya lo hayan trabajado en lengua materna le suma que no encuentran dificultad en la comprensión del mismo, pero cuando se lee en lengua extranjera aparece el primer obstáculo, ya que es un cuento denso en extensión y les resulta complicado seguirlo en inglés. Ellos se saben el argumento en castellano, pero no en otros idiomas. Están acostumbrados a que todo lo que conocen en castellano coincide con lo que se redacta en cualquier otro idioma, pero al saber inglés, inconscientemente quieren ir comprendiendo el cuento.

Los niños y niñas conocían a la perfección lo que le pasaba al pez arcoíris del relato, pero aun así encontraron dificultades para comprender la historia en inglés. Una vez que yo se la leí despacio y entonando todo lo bien que podía, esa dificultad de comprensión desapareció. Previamente a leérsela yo, les pregunté en castellano que quién me podía contar el argumento del cuento y, para mi sorpresa, lo conocían, pero ellos me insistían en que no lo habían entendido en inglés por lo que no sabían si les habían narrado o no lo mismo. ¿Por qué esa confusión en los argumentos cuando cambiamos de idioma? Esa inseguridad



hacía que no coincidiera lo que saben en un idioma con lo que leen en otro. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Por otro lado, le resta implicación ya que la curiosidad e intriga hacia algo novedoso desaparece. Cuesta más engancharlos a la actividad cuando ellos se plantean una hipótesis en la mente de lo que creen que van a trabajar, aunque luego no coincida y sea más sorprendente para ellos, pero partimos de la base de que creen conocer lo que van a hacer y al ser algo repetitivo, no quieren hacerlo con las mismas ganas.

Tras el período de aportaciones en alto puedo destacar la de David, un niño que le encanta jugar en el patio a juegos de pelota, aunque por excelencia, su deporte es el fútbol. El niño aportó en alto *“yo es que, si no tengo amigos, no puedo jugar un partido de fútbol”*. Contra este argumento, Manuel rebatió, *“yo es que hay ciertas cosas que prefiero hacer yo solo porque así me cercioro de que salen correctamente como yo quiero”*. Se puede entender que este comentario se debe a su gran habilidad e inteligencia, ya que es uno de los alumnos con un ritmo de aprendizaje y maduración más altos, aunque estos despuntes le afectan a nivel social y en su relación con sus iguales dentro del aula.

El pequeño debate entre David y Manuel durante las aportaciones fue de lo más provechoso. Son una pareja de niños que forman un tándem perfecto, porque las carencias que tiene uno las suple el otro. Ambos siguen un ritmo similar en el ámbito académico siendo de los alumnos más destacables a nivel de conocimientos adquiridos y calificaciones, pero Manuel siempre da un paso más debido a la estimulación académica que recibe desde casa. En cambio, el contexto rural del que viene David le hace ser más “pícaro” en algunos aspectos, sobre todo en las relaciones sociales. Situaciones en las que ambos cooperan para aprender el uno del otro y ser “completos”. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

La puntilla a este debate que surgió en el momento de hablar en alto la pusieron Antonio y Pedro. *“Yo es que para algunas cosas no necesito a la gente, me entiendo y me entretengo bien yo solo”* a lo que Pedro puntualizó *“por eso se inventaron los videojuegos”*.



El egoísmo de esta edad se nota en muchos de los niños del grupo. Sobre todo, en los varones, ya que las niñas no aportaron comentarios al respecto de jugar o estar solas. Da la sensación de que ellas no entienden el mundo solas, tienen que estar siempre unas con las otras, esto me lleva a revisar las cualidades que las niñas apuntaron en el cuento de *Elmer TheElephant*. Todas sin excepción escribieron cualidades relacionadas con los intercambios sociales y amistosos. Dentro de los niños hay disparidad, ya que hay grupos, como se ha redactado anteriormente, que saben que sin amigos no pueden lograr los objetivos que pretenden; otros, sin embargo, encuentran las estrategias necesarias para conseguirlos solos y sin ayuda. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Finalmente, de la actividad de pintar el pez de colores se pudieron extraer las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta las observaciones de las dos maestras que me acompañaron en esa sesión y la mía propia, como se ha redactado en el apartado anterior.

A estas edades necesitan normas muy pautadas ya que dejarles libertad a un grupo tan grande sin especificar previamente los roles que tiene cada uno dentro del equipo les desconcierta y no se concentran en el objetivo a conseguir. Ellos mismos buscan el apoyo en los alumnos más “capaces” pero al no tener la aprobación del maestro con respecto a sus decisiones, no tienen la confianza suficiente para llevarlas a cabo.

Antes de llevar a la práctica cualquiera de las decisiones que tomaban hacían una observación periférica al aula, buscando las miradas de las tres profesoras que allí nos encontrábamos. ¿Qué buscaban en nuestras caras? Quizás una sonrisa de aprobación habría bastado en alguna de las ocasiones para aportarles la confianza suficiente que necesitaban para poner en práctica lo que habían decidido. ¿Es tan importante para ellos la aprobación del adulto para que se lancen a probar cosas? Esto les resta autonomía y libertad de decisión (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Una única norma establecida, como fue que cada alumno tenía que pintar al menos un número de partes del pez, no fue suficiente para ellos. A esta edad y en el contexto que nos encontramos, el escolar, la figura de la maestra y las pautas claras y concretas son



de lo más necesarias, no sólo para lograr el éxito sino para aportar seguridad al alumnado y que así ellos mismos se sientan capaces de lograr el objetivo.

Por otro lado, tras el conflicto surgido entre Laura y Pedro se puede extrapolar la importancia que ellos sienten de ser el líder o el centro de atención dentro de un grupo. Esta figura de liderazgo no tiene por qué coincidir exclusivamente con las capacidades o habilidades académicas o, por otro lado, con las habilidades sociales y las relaciones con iguales. Es el equilibrio de todas estas características lo que hace que algunos estudiantes sean más líderes dentro del grupo que otros y el resto lo acepte, incluso lo promueva.

¿Qué diferencia existe entre Laura y Pedro? Ambos son líderes, sí, pero a nivel de personalidad, éxito académico y relaciones sociales son como el agua y el aceite. Pedro es líder por imponer un “Estado de terror y miedo” entre el grupo. Es el mayor y sus problemas de comportamiento hacen que algunos, por no decir todos los miembros del grupo, se sientan sometidos a su merced por miedo a las represalias que puedan surgir. [...] Laura, por otro lado, es una niña “modelo”, es equilibrada en todas sus capacidades, no destaca ni poco ni mucho en los estudios, pero sí es muy completa a nivel social y personal, hace deporte, ayuda en casa, tiene diferentes hobbies... (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

La sesión de este cuento también ha ayudado a mi tutora a sacar conclusiones de los movimientos y las reacciones de alumnos y alumnas muy concretos, por ejemplo, los “niños-satélite” que pasan desapercibidos y que, gracias a esta propuesta, hemos podido dar respuesta a varias situaciones que se habían dado durante el curso, tanto a nivel académico como de relaciones entre iguales.

Este grupo de niños y niñas que no destacan ni por encima ni por debajo de la clase es curiosamente numeroso. Sólo en este tipo de situaciones puedes ver realmente y dar respuestas justificadas a situaciones como las tareas de cooperación o trabajos grupales en las cuales estos niños siguen la corriente del resto como rémoras pegadas a tiburones. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

La necesidad de las LISTAS DE CLASE para evitar el conflicto ha sido la decisión unánime. Como es un orden impuesto tiene que estar bien por necesidad. Aquí vuelve a aparecer la necesidad de las normas preestablecidas por los adultos y el contexto para



dar seguridad al grupo. Al igual que ha ocurrido con la norma que ha entrado en juego a posteriori, relacionada con el hecho de que tenían que utilizar las pinturas que estuvieran estrenadas.

La premisa del “como no es mío, no lo tengo que cuidar igual que mis posesiones” ha sido el imperativo de la norma de uso de los colores. Durante mi experiencia como maestra y como persona, en los diferentes ámbitos educativos o no, en los que me he movido con niños y adolescentes he observado que no se tiene el mismo sentimiento y necesidad de cuidar las cosas de los demás que las de uno mismo. ¿Cómo se puede trabajar ese respeto a las posesiones del otro? ¿Por qué no cuidan las cosas de los demás como les gustaría que cuidasen las suyas si las prestasen? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

El colofón de la actividad fue el estallido de críticas y discusiones entre unos y otros. La frustración y la “rabia” invadieron la clase al no lograr la tarea. Esta situación se puede extrapolar a muchos otros momentos tanto del contexto escolar como fuera de él, y más aún, para su futuro como estudiantes, trabajadores y adultos en su totalidad. De una actividad que no ha salido bien también se tiene que aprender, basándose en el qué ha ocurrido y cómo podemos mejorarlo para que, si nos dan otra oportunidad, logremos el objetivo marcado.

Leyendo la cuadrícula de opiniones de los alumnos he podido observar que no estaban frustrados o enfadados por no haber pintado el pez en su totalidad, al contrario, fueron reflexivos y metódicos incluso autocríticos, dando además soluciones de lo más loables para pintar todo el pez en el tiempo establecido sin problemas. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 4 de mayo de 2018)

Con ello puedo concluir que la maestra dentro de la escuela tiene la gran responsabilidad de enseñar a sus discentes que errar no es malo si pensamos y reflexionamos para poder solucionarlo. De los errores se aprende y si se dan recursos y pautas no se vuelven a cometer. Por otro lado, el sentimiento de grupo también es un campo importante a valorar, ya que empezaron muy cohesionados pero esa cohesión se rompió en el momento en que se dividió la clase entre los que sí habían podido pintar y los que no.



5.7.5 Sesión 5: *And Tango makes Three*

El último cuento presentado está ubicado al final de manera justificada, ya que a primera vista puede resultar sencillo, pero en sí creo que es de los más complejos de trabajar a estas edades, ya que la diversidad familiar es algo que aún es un tema un tanto tabú y que no se ve al 100% en la sociedad. A esto se le añade que son contextos puntuales a los que posiblemente el alumnado no haya hecho amago de observar nunca.

El argumento del cuento era de lo más novedoso para el alumnado. Esta novedad se denotaba en las expresiones faciales y el lenguaje no verbal del mismo. Comenzaron aceptando el cuento al ser animales sus protagonistas. El hecho de utilizar animales en los cuentos es un recurso muy valioso para que no sea tan complicado hacer la extrapolación a la vida real y a sus contextos cercanos. Pero en este caso la extracción de contenidos y su adaptación a la vida real no ha calado del todo en ellos.

A esta edad aún ven simpatía en los animales que tienen características humanas, debido a que, todavía, se encuentran en una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia. Este cambio aún les permite disfrutar de los cuentos con ese pequeño toque de fantasía [...] ¿Si dos pingüinos machos pueden tener un bebé, dos hombres que quieren ser papás también pueden? Y lo más “chocante” ¿Los niños se harán estas mismas preguntas? (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

El debate y las aportaciones en alto han sido de lo más enriquecedoras. Ha habido un momento en el que se ha hablado de que las familias que se forman pueden romperse porque algo no funcione. En las caras de los niños y niñas que vienen de familias con padres separados se podía observar una identificación con esos comentarios y aportaciones. Más tarde, observando los dibujos de los niños y niñas uno llamó especial atención, era el dibujo de una niña cuyos progenitores están separados y viven lejos. Ella comparte con su padre sólo parte de los períodos vacacionales. En el hueco donde tenía que dibujar a su familia, la niña dividió el espacio en vertical, dibujando en un lado a su madre con ella y en el otro, a sí misma de nuevo acompañada de su padre.

Si a Chardo se le preguntase que a quién quiere más si a mamá o a papá no te sabría dar una respuesta clara, o, posiblemente, analizando su dibujo podría deducirse que ella quiere por igual a ambos, independientemente de que su padre



se encuentre a kilómetros de distancia y sólo pueda verle cuatro veces al año.
(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

Sumado a esto, otro dibujo que llamó la atención fue el de la niña refugiada. Ella entregó la cuadrícula con un folio adjuntado ya que su familia era muy numerosa. Tras analizar el dibujo, la estudiante había aportado una pauta de color para el entendimiento de terceras personas. Lo que no salió de mi asombro fue el hecho de que dentro de esa pauta de color y de la gran cantidad de gente se encontraban también los familiares fallecidos de la alumna.

La diferencia de culturas, costumbres y tradiciones en esta clase es una caja de sorpresas y de todas ellas, de la que no he parado de aprender y generarme mucha más curiosidad es la cultura de Marian, la niña de Siria. [...] ¿Qué puede suponer para una niña de tan corta edad el hecho de tener que “incluir” a los difuntos en su dibujo? Estoy segura que en su obra hay retratadas personas que ella no ha conocido y aun así están ahí dibujadas dentro del concepto de SU familia [...] Habría sido más práctico por otro lado el dibujo que ha hecho Tania, en el cual ha representado el planeta Tierra. [...] Ante la explicación de la niña *yo no hago distinciones, quiero a todo el mundo me caiga bien o mal, todos son mi familia*, creo encontrar una opinión contaminada por su “status” dentro del grupo-clase, ya que es una niña con problemas para relacionarse con iguales
(Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

Combinando y cruzando todas las aportaciones de dibujos, descripciones y opiniones del grupo puedo concluir que a esta edad el concepto de familia está muy ligado a un entorno muy amplio, no sólo centrándose en las personas con las que conviven o tienen lazos especiales y estrechos, sino con un contexto más amplio de individuos con los que posiblemente compartan escasos momentos a lo largo del año.

Para concluir, durante las aportaciones personales y opiniones, el debate generado por Eva ha sido de lo más destacable de la sesión. Gracias a su intervención, todo el grupo pudo elaborar un concepto de familia diferente al que están acostumbrados.

Pero Olga, una familia se convierte en familia cuando hay matrimonio. ¿A partir de qué premisas se ha construido este concepto? ¿Religión? ¿Familia? ¿Medios de comunicación? ¿Sociedad? La respuesta de Eva me conmovió, pero



tuve que hacer de “abogado del diablo” para que reflexionase al respecto de lo que decía. [...] *Mis padres no están casados Eva y yo tengo un hermano ¿somos una familia?* Tras la respuesta afirmativa de la alumna siguió una cara de desconcierto como si dentro de su cabeza se hubiese producido un cortocircuito, a lo que quiso rebatir *Bueno, entonces si hay hijos no es necesario el matrimonio y ya son una familia.* Entonces el debate continuó con mi rebatimiento *Yo tengo pareja y es a quien yo considero mi familia y no tenemos hijos.* En esta aportación la niña no bajó la guardia y dijo que no, que eso aún no es una familia y de ahí ya no se le pudo sacar. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

Resulta de lo más complejo para el alumnado de esta edad comprender que el concepto de familia puede no incluir descendencia o necesidad de dos personas unidas en matrimonio. Conocen casos de personas que han decidido tener hijos solos o incluso de parejas que, por circunstancias diversas, no tienen progenie. Por otro lado, también aceptan que haya personas que vivan solas, tengan una vida completa y equilibrada sin pareja ni hijos. Todos estos ejemplos de familias existen y ellos los conocen, pero no llegan a relacionarlos o denominarlos con la nomenclatura correspondiente.

¿Quién ha hecho que en pleno siglo XXI aun seamos tan “cerrados” de mente con el concepto de familia? Tras escuchar las aportaciones de mis alumnos puedo observar que seguimos inmersos en una sociedad en la cual los cánones “propios” para formar una familia son un hombre, una mujer y unos hijos. Este corte tan milimétrico hace que el alumnado no amplíe sus fronteras y conocimientos, lo que les restará libertad para conocer otras realidades fuera de esa “norma” no escrita y por lo tanto coartará su libertad de vida, expresión y felicidad. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

Para concluir esta última sesión sólo puedo añadir que el tiempo fue escaso, ya que este cuento habría aportado mucho más de lo que dio. Se podría haber hecho una jornada de más sesiones sobre ello con el objetivo de que el alumnado pudiera conocer todas las realidades que existen, incluso hacer una comparación y un contraste entre sociedades, culturas, tradiciones e, incluso, de religiones.



Creo que tras esta sesión he podido lograr que cuando cada niño regrese a su hogar y les cuente la experiencia a sus padres ocurran dos cosas, o los padres me critiquen por haber abierto un baúl con temas que para algunas personas aún son tabú o, por el contrario, me alaben y agradezcan que estos conceptos se traten con total normalidad y seriedad dentro de las aulas. [...] Cierro esta propuesta didáctica con la cara de total desaprobación de Marian. Estoy segura, para mi pena que no volverá a mirarme ni hablarme ya que creo que, por convicciones culturales, no ha aceptado ninguna de las realidades que se han descrito en clase. [...] ¿Cómo puede ser que niños tan pequeños tengan ya toda su vida hecha y organizada? Con 10 años ya saben cuáles son sus objetivos en esta vida, casarse, tener hijos y cuidar de su familia, lo quieran o no. Es triste, pero es la realidad. (Vegas Sánchez, O. Anotación Diario de Campo, 9 de mayo de 2018)

5.8 PROPUESTA DE MEJORA/IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DE LO OBSERVADO

Además de los cuentos que se iban a utilizar para llevar al aula, se procedió a una búsqueda más amplia que recogiera otros posibles títulos para trabajar, ya que otro de los objetivos del presente Trabajo Fin de Grado es dar la posibilidad de que un proyecto de este calado pueda trabajarse a lo largo de todo un curso escolar, por lo que son necesarios más cuentos. Dentro de mi búsqueda, he seleccionado los siguientes títulos con los que también se podría trabajar:

TÍTULO	AUTOR	TEMA/VALOR
<i>The Little Old lady who cried wolf!</i>	Simon Puttock Nicola Slater	Situaciones en las que se dicen mentiras para conseguir cosas que se quieren y las consecuencias que pueden traer/SINCERIDAD, RESPETO



<i>TheGruffalo</i>	Julia Donaldson Axel Scheffler	Consecuencias que tienen las mentiras, aunque sea para sobrevivir a determinadas situaciones/HONESTIDAD
<i>Chickenbig</i>	Keith Graves	Inclusión de personas que en ocasiones consideramos diferentes a nosotros/TOLERANCIA, EMPATÍA, SOLIDARIDAD
<i>Whatpiratesreally do</i>	Melanie Joyce Alex Patterson	Prejuicios Suposiciones Estereotipos erróneos/GENEROSIDAD
<i>Russell, grunt and snort, three Little pigs in a big bad world</i>	Jason Chapman	Concepto de “hogar” Importancia de tener un lugar al que volver
<i>I love you all day long</i>	Francesca Rusackas	Amor maternal Relaciones entre madre e hijo
<i>Beawulfthebrave</i>	Oakley Graham	Amor maternal Relaciones entre padre e hijo

Esta lista de libros no se puede considerar un compartimento estanco al que no se le puedan incluir más propuestas, ya que en este caso están seleccionados de forma



justificada con el contexto en el que se van a llevar a la práctica. Por ello, habrá que revisar dicha lista y pensar en si es la apropiada para el grupo de alumnos con la que se va a implementar. La gran mayoría de colegios cuentan con una biblioteca en la que se pueden encontrar perfectos ejemplares con los que hacer actividades y planificar propuestas como la que aquí se presenta.

Por otro lado, una de las propuestas de aplicación personal que yo plantearía a partir de lo implementado sería modificar esta sesión dentro del horario del grupo, buscando la posibilidad de que durase una hora, y que fuese en otro momento dentro de la curva fisiológica del alumnado, como puede ser en algunas de las sesiones antes del recreo. Esta variación puede aportar las siguientes mejoras; se añade el hecho de que la propuesta durase un curso escolar, lo cual aportaría más información del grupo y la interiorización de los contenidos y las competencias relacionadas con los valores seleccionados para llevar al aula, al igual que los cuentos buscados para ello. Por otro lado, si se modifica a una sesión antes del recreo, el alumnado no está tan cansado después de toda la jornada lectiva y puede hacer aportaciones más ricas y provechosas para las posteriores conclusiones.

La selección de cuentos y valores la haría de la siguiente manera: cada uno de los trimestres los dividiría en tres bloques, uno por mes para trabajar así:

- El primer mes de cada trimestre yo planificaría toda la propuesta, aportando los cuentos y los valores a trabajar, como se propone en este Trabajo Fin de Grado. Dichos valores irán en aumento de dificultad comprensiva, empezando por valores que ya tienen trabajados de manera transversal en cursos anteriores y continuando con valores más complejos de entender y que les resultasen más complejos para reflexionar.
- El siguiente mes de cada trimestre, con las observaciones hechas en el primero, sólo buscaría los libros con los que quiero trabajar y los llevaría al aula junto con ciertas actividades, dejando al alumnado libre a la hora de reflexionar. De esta manera, puede que con un solo cuento se pueda trabajar más de un valor concreto y serían ellos quienes los encontrasen y reflexionasen al respecto. No se puede dejar de hacer preguntas que guíen esas reflexiones, al igual que alguna actividad que les ayude a concentrar sus opiniones hacia el valor o los valores que queremos trabajar.



- Finalmente, el último mes de cada trimestre se les pasará el testigo a los niños y niñas y se les dejará que ellos mismos hagan su aportación de cuentos que conozcan con los que podamos aprender algo. Previamente se les pedirá que hagan una pequeña planificación como las llevadas a cabo, con el cuento elegido, las preguntas de reflexión y las actividades a realizar. Las maestras podremos hacer modificaciones en dichas planificaciones y luego se puede dar la oportunidad a esos alumnos para que dirijan esas sesiones concretas. Esto puede aportar mucha información sobre sus búsquedas y exposiciones, a la par que el cambio de roles y de testigos con la maestra les beneficia en la interiorización de competencias.

Los vídeos con la voz en off que narra los cuentos están grabados, como se ha redactado en apartados anteriores, por personas famosas de habla inglesa. Son vídeos muy enriquecedores para practicar la pronunciación y la dicción de expresiones y palabras complicadas en un idioma extranjero para estas edades. Pero, por otro lado, puede suponer un pequeño obstáculo para la comprensión del argumento del cuento. Esto se podría solucionar siendo la propia profesora la que grabe la voz en off de los cuentos, con una buena dicción para que no se contamine la pronunciación en otro idioma.

Las ventajas de que sea la maestra quien hable en los vídeos es que los alumnos y alumnas escuchan una voz conocida y no necesitan tanto grado de concentración para comprender lo que se dice. Asimismo, el hecho de que sea su figura de referencia dentro del aula, podrá ayudarles, ya que no les saca de la rutina de escuchar a la misma persona durante las clases. De esta forma también, aunque sea a través de un vídeo, los niños se sentirán escuchados por su maestra y, en consecuencia, importantes para ella.

A la hora de poner los vídeos de esta manera, la maestra queda en un segundo plano dentro del aula durante su reproducción, pudiendo observar posibles problemas de comprensión individuales y parafrasear alguna parte concreta para solventarlos en el momento. Esto ayudaría a que no todo el grupo necesita de esas explicaciones concretas y sólo se les daría a los que las necesiten.

Otra posible modificación, si este proyecto se lleva a cabo en más de un curso con el mismo grupo es el de buscar o inventar alternativas, ya que no podemos estar toda su etapa escolar con los mismos cuentos y los mismos valores, porque dejaría de funcionar.



Llegará un momento en el que los niños no se sientan motivados por la actividad y no quieran participar con tanto interés e intensidad como al principio, cuando era novedoso para ellos.

Para estas alternativas se pueden utilizar cuentos cada vez más complejos en contenido lingüístico, con vocabulario que queremos que memoricen o expresiones que nos gustaría que interiorizaran. En ese caso sólo habría que buscar otras actividades que acompañen a esos cuentos y que los niños realicen para guiar sus reflexiones.

Si queremos que la comprensión no sea un obstáculo, no podemos dejar de buscar libros adaptados a la edad con la que estamos trabajando ya que, si la comprensión no es la correcta, se pierde la meta a la que queremos llegar con esta propuesta.

Por último, si también queremos hacer animación a la lectura en otros idiomas que no sean el materno y que los cuentos en otros idiomas se conviertan en un recurso pedagógico para momentos de distensión y tranquilidad, tendremos que buscar lecturas adaptadas a la edad de los niños. No podemos limitarnos “al vale todo”. La elección de estos cuentos ha de ser minuciosa y estar estudiada a la perfección por parte de la maestra y del equipo de coordinación de la sección de idiomas del colegio ya que, si generamos frustración en la lectura por su falta de comprensión, podremos obtener rechazo hacia la animación a la lectura y que aparezcan ciertos comportamientos negativos que se arrastren a cursos superiores.

En cualquiera de las actividades que se propongan en el aula, relacionadas con la lectura, los cuentos o la reflexión en valores cívicos y morales, la presencia de la maestra, tutora o especialista, y su implicación en la realización de la misma es de vital importancia. El alumnado tiene que sentirse centro de atención para ella, por lo que el simple hecho de que se sientan observados por ella bastaría para que su implicación y motivación en la actividad fuera la que queremos conseguir como docentes, y de manera paralela se lograría la consecución de los objetivos planteados con dicha actividad.



6. CONCLUSIONES

Después de seis años de carrera, sumando los cuatro años de Educación Primaria, el año que me ha llevado cursar Educación Infantil y este último curso ampliando mi currículum con la mención de lengua extranjera en inglés, me encuentro de nuevo ante la prueba final en la que he de demostrar mis conocimientos y aprendizajes enfrentándome a realizar un trabajo de fin de grado, como es este que aquí presento. Esta es la principal dificultad.

El primer obstáculo es la elección del tema. Después de ya haber pasado por esto te prometes a ti misma que tu próxima elección será mejor que la anterior, pero sencillamente eso nunca lo llegas a saber. Todo te parece interesante y motivador para plasmarlo en un Trabajo Fin de Grado. Estos temas se te acortan cuando eliges a tu tutor y sus líneas de actuación, en mi caso, la literatura infantil, concretamente los cuentos. Una vez en este punto reflexionas tú sola ¿Cómo puedes trabajar con los cuentos? ¿Qué Trabajo Fin de Grado puede ser interesante relacionado con la literatura infantil? Tu cabeza se llena de signos de interrogación y decides que la respuesta te aparezca durante tu período de prácticas.

Llegas a tu colegio asignado, conoces a tu tutora, tu grupo de referencia. El Prácticum arranca y observas cómo se trabaja la animación a la lectura. Amplias tus horizontes a todo el centro y te escapabas a la biblioteca siempre que puedes para ver cómo funciona, cómo la gestionan y cómo la sacan partido más allá del intercambio de libros. Luego te cierras a ver las técnicas que utiliza tu tutora para trabajar el placer por leer dentro de su grupo de referencia y descubres el “lectopuma” y las cajas de fichas de lectura. A esto se le suma la edad del grupo que está en un punto de tránsito en su evolución, de la infancia a la adolescencia. Punto que me resulta de lo más curioso y atrayente para trabajar ciertos contenidos transversales como son los valores cívicos y morales. A partir de ahí te dices: los cuentos son el canal de aprendizaje para que los alumnos reflexionen sobre ciertos valores cívicos. Y desde esa reflexión ya tomas la decisión: quiero hacer una propuesta didáctica para poder implementar dentro de mis prácticas que consista en la utilización de cuentos para la reflexión sobre ciertos valores cívicos y morales.

Una vez tienes el tema escogido te pones con ello y aparece el siguiente obstáculo: la gran cantidad de información que puedes encontrar sobre el tema que has elegido, o por



el contrario, la escasa bibliografía que puede haber al respecto. Seleccionar la bibliografía es una prueba en la realización del trabajo. Nunca te quedas con la seguridad de haber leído o buscado lo suficiente.

Ni qué decir tiene lo que supone repasar una y otra vez las referencias bibliográficas, ya que no te das cuenta de lo bien que se te da el plagio inocente hasta que no te pones a citar a todos los autores que has leído y de los que has sacado información.

Una vez ya has decidido que quieres hacer una propuesta didáctica, se lo presentas a tu tutora y se lo comentas a tu maestra de prácticas para que te ayude y colabore en lo que pueda y quiera.

Comienzan las sesiones dentro del aula, cada miércoles en la última media hora. De pie, delante de la pizarra digital donde se están proyectando los PPT de cada cuento. Desde esta posición observo las caras de cada niño, sus reacciones hacia el cuento, su relajación y disfrute en unas ocasiones o su disconformidad con el tema que tratan en otras. Momentos en los que te encantaría tener más de cuatro ojos, contando los cristales de las gafas, porque sabes que, aunque estés concentrada en una situación interesante de observar, te estás perdiendo otras cuantas a la vez. Por ello, pides toda la ayuda que puedes, le dices a tu tutora que, por favor, también observe desde su punto de vista, su conocimiento y su experiencia las sesiones y al grupo para complementar mis reflexiones y conclusiones.

Pasan los días y ya vas educando tu mirada, ya sabes hacia dónde enfocar tus ojos en cada momento y de lo que en un principio te parecía que todo valía, ahora seleccionas siguiendo unos criterios claros. Buscas, dependiendo del cuento que estás usando, las opiniones y aportaciones de alumnos y alumnas muy concretas, dada la diversidad del alumnado que hay en el aula. Puede que alguna aportación que no se esperase sorprenda y ayude para las conclusiones, o, por el contrario, alumnas y alumnos concretos de los que esperabas y querías una aportación concreta que no aparece.

Cuando el tiempo decide que has llevado a cabo las lecciones que habías programado comienza lo más duro, sentarte a sacar conclusiones de todo ello. Tienes tu diario de campo lleno de anotaciones, con varios colores para diferenciar lo objetivo de tus opiniones subjetivas y de las observaciones que ha hecho tu tutora por su parte. Por otro lado, tienes las actividades que han realizado los niños para ejemplificar un poco más lo



que has visto. A estos documentos se suman todo el material teórico que te ha aportado tu tutora para que puedas entender mucho mejor la propuesta realizada.

Dentro de estas conclusiones observas que las preguntas que te habías hecho en un principio, con tus hipótesis previas se van logrando. Das explicaciones coherentes de por qué ciertos alumnos hacen unas aportaciones concretas para unos valores u otros y sus reacciones hacia los cuentos puede ser positiva o negativa según qué argumento y qué niño o niña. Encuentras una estrecha relación entre las aportaciones que han hecho los alumnos durante la sesión y sus respuestas posteriores en las actividades de reflexión que les pedía que hicieran en casa.

Con respecto a la evolución en las competencias relacionadas con los valores trabajados y el hábito de lectura, el tiempo de implementación me ha resultado escaso, pero no ha podido ser más largo debido a la limitación de tiempo de implementación que podía utilizar dentro de mi período de prácticas. Me hubiera encantado poder llevar a la práctica más de cinco cuentos como he podido hacer. Uno de mis propósitos se logró ya que los niños incluyeron dentro de sus rutinas de horario el “momento del cuento” del final de la jornada de los miércoles. Por ello, me hubiera encantado que esta propuesta hubiese podido llevarse a cabo durante un curso escolar completo.

Con toda esta información empiezas a teclear y a relacionarlo todo: la fundamentación teórica con la información que te dan las actividades de los niños; las observaciones de tu tutora y tus propias observaciones, para que todo encaje como un puzle perfecto.

Lo más difícil de esta parte del Trabajo Fin de Grado fue no dejarme influir por las opiniones que había sacado de las observaciones y comienzas a cuestionarte si la objetividad existe porque te ves, en muchas ocasiones, contaminada por lo que tú misma crees que está bien o mal.

La propuesta didáctica, su implementación y reflexiones están completadas, pero no te quedas conforme y piensas en proponer una aplicación personal a partir de todo lo que ha ocurrido durante las 5 sesiones que has llevado a cabo. La pregunta en este momento es clara: si tú fueras la docente ¿Cómo lo harías para que esta actividad durase un curso completo? En ningún momento piensas en mejorar la situación porque no hay modelos buenos ni malos, tu única intención es aportar tu granito de arena al proceso educativo.



2017/2018

OLGA VEGAS SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Durante el transcurso del camino el tiempo corre en tu contra. Hay ocasiones en las que ves que avanzas despacio y el reloj te adelanta. En cambio, en otras, ves que en menos de lo esperado has adelantado bastante, hasta que: ¡Por fin! lo ves terminado y le mandas a tu tutor la copia definitivamente definitiva de tu Trabajo ya finalizado.

Sorteando todo lo que ha ido surgiendo, la luz al final del túnel cada vez se hacía más visible y aquí estoy ahora, poniendo punto y final a la conclusión de este trabajo de fin de grado.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar e Silva, V. M. (1984). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Arufe Galdés, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física. ¿Mito o Realidad? *Revista digital de Educación física*, (9).
- Benítez Grande-Caballero, L. J. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores*. Madrid: PPC.
- Buxarrias, M. R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta de materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Collie, J. & Slater, S. (2002) *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericksen, S. C. (1978). The Lecture. *Memo to the Faculty*, 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Ghosn, I. (2002) Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELTJournal*, Vol.56, 2.
- López Díaz, C. (2009). El valor de los cuentos como parte de la educación en valores. [En línea], en *Revista Digital Innovación y experiencias educativas. Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-F)*. Granada. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CONCEPCION_LOPEZ_1.pdf
- Martínez Martín, M., & Hoyos Vásquez, G. (2004). *Educación en valores es crear condiciones. ¿Qué significa educar en valores hoy?*(primera ed.). Barcelona: Octaedro.
- Molina Prieto, R. (2008) Los cuentos ayudan a crecer. [En línea], en *Revista Digital Innovación y experiencias educativas. Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-F)*. Granada. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf



Ortega Ruiz, P.& Hernández Prados, M. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación en valores. *Revista iberoamericana de educación*, (45), 1-5.

Real Academia Española. (2009). Literatura. En Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=valor>

Richards J. C., Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Vaca, M.J. & Varela, M. S. (2008) *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Barcelona: Graó.

Vegas Sánchez, O. (2018) Anotaciones Diario de Campo. *Practicum II* (abril y mayo de 2018. Uso exclusivamente personal) Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

DOCUMENTOS OFICIALES:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE. Madrid, 10 de diciembre de 2013, nº 295. Referencia: Boe-A-2º13-12886

Decreto 26/2016, de 21 de julio. Por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Valladolid, 25 de Julio de 2016, nº 142, 34 184-34746

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Universidad de Valladolid (2010) Memoria de plan de estudios del título de grado maestro –o maestra- en educación primaria por la Universidad de Valladolid. Verifica 4, 23/03/2010. Recuperado el 5 de junio de 2018 en: <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28y4%2C230310%29.pdf>



2017/2018

OLGA VEGAS SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID