



**Universidad de Valladolid**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**Grado en Educación Infantil**

**Los planes de trabajo como herramientas para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil de manera inclusiva**

**Autor:** Manuel Cañas Encinas

**Tutora académica:** Ruth Pinedo González

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA**

**Curso académico 2020/2021**

**UVa**

**SEGOVIA**



# **TÍTULO**

Los planes de trabajo como herramientas para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil de manera inclusiva

# **AUTOR**

Manuel Cañas Encinas

# **TUTORA ACADÉMICA**

Ruth Pinedo González

# **TITULACIÓN**

Grado en Educación Infantil

# **CURSO ACADÉMICO**

2020/2021

# **FACULTAD**

Facultad de Educación

Campus María Zambrano de Segovia

Universidad de Valladolid





En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.



## **Agradecimientos**

Dedico este trabajo a mi madre, a mi padre, a mis hermanos, a mi tutora del colegio del Prácticum II, a mi tutora académica del Trabajo Fin de Grado y a todas las personas que han participado en este trabajo.





*Dad a los niños la libertad para escoger su trabajo, de  
decidir el momento y el ritmo de ese trabajo y todo habrá cambiado*

*(Célestin Freinet)*



# **RESUMEN**

El plan de trabajo es una técnica pedagógica propuesta por Célestin Freinet en el siglo XX. A través de ella se persigue cambiar el orden de trabajo en el aula, por lo que se otorga la oportunidad al alumnado de organizar su propio trabajo escolar. En este documento se proponen dos ejemplos de planes de trabajo aplicados en un aula de cinco años durante el Prácticum II y se realiza hincapié en el sistema de evaluación diseñado. Posteriormente, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo fenomenológico para analizar cómo los planes de trabajo contribuyen a desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil de forma inclusiva. Para ello, se han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos: observación participante, entrevista grupal y cuestionarios abiertos. Tras el análisis de los datos, se ha constatado cómo los planes de trabajo pueden ser herramientas válidas para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado, a la vez que se promueve la presencia, la participación y el progreso de cada uno de los estudiantes. Asimismo, en este documento se proporcionan consejos para instaurar la propuesta de los planes de trabajo en el aula.

## **PALABRAS CLAVE**

Célestin Freinet, planes de trabajo, inclusión, funciones ejecutivas, educación infantil.

# **ABSTRACT**

The work plan is a pedagogical technique proposed by Célestin Freinet in the 20th century. Through it, the aim is to change the work order in the classroom, thus allowing students to organize their school work. In this document, two examples of work plans applied in a five-year classroom during Practicum II are proposed and special emphasis is placed on the designed evaluation system. Subsequently, a phenomenological qualitative research has been carried out to analyze how work plans contribute to developing the executive functions of Early Childhood Education students in an inclusive way. For this, different data collection techniques have been used: participant observation, group interview, and open questionnaires. After analyzing the data, it has been found how work plans can be valid tools to develop the executive functions of students while promoting the presence, participation, and progress of each of the students. In addition, this document provides tips for establishing work plans in the classroom.

# **KEYWORDS**

Célestin Freinet, Works plan, inclusion, executive functions, child education.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	1
1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	4
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
2.1. NEUROEDUCACIÓN: LAS FUNCIONES EJECUTIVAS.....	4
2.1.1. Definición .....	4
2.1.2. Clasificación de las funciones ejecutivas .....	5
2.1.3. Justificación de la importancia de las funciones ejecutivas.....	7
2.2. CÉLESTIN FREINET Y LOS PLANES DE TRABAJO.....	8
2.2.1. Célestin Freinet: pequeña reseña biográfica.....	8
2.2.2. Las invariantes pedagógicas .....	9
2.2.3. Las técnicas freinetianas.....	10
2.2.3.1. El plan de trabajo.....	10
2.2.3.1.1. Definición y justificación.....	10
2.2.3.1.2. Características .....	11
2.2.3.1.3. Beneficios .....	12
2.2.4. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular .....	12
2.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL AULA .....	13
2.3.1. Conceptualización de la educación inclusiva.....	13
2.3.2. Mirada inclusiva hacia las prácticas educativas.....	13
2.3.3. Filosofía de la inclusión en Freinet .....	14
2.4. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR.....	15
2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	16
2.5.1. Procedimiento .....	16

2.5.2. Conclusiones derivadas del estado de la cuestión.....	17
<b>CAPÍTULO III: PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>18</b>
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	18
3.1.1. Breve descripción del grupo-aula .....	18
3.1.2. Metodología.....	19
3.2. EJEMPLOS DE PLANES DE TRABAJO.....	21
3.3. EVALUACIÓN FORMATIVA DEL PLAN DE TRABAJO .....	23
<b>CAPÍTULO IV: MÉTODO .....</b>	<b>28</b>
4.1. DISEÑO METODOLÓGICO .....	28
4.2. PARTICIPANTES .....	28
4.2.1. Tipo de participantes.....	28
4.2.2. Características de los participantes.....	28
4.3. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	29
4.4. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE ANÁLISIS DE DATOS .....	31
4.5. PROCEDIMIENTO.....	31
4.6. CRITERIOS DE RIGOR Y PRINCIPIOS ÉTICOS .....	31
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>32</b>
5.1. RESULTADOS.....	32
5.1.1. ¿Cómo se aplican los planes de trabajo en el aula? .....	32
5.1.2. ¿Cómo contribuyen los planes de trabajo a las funciones ejecutivas? .....	33
5.1.3. ¿Cómo promueven los planes de trabajo la inclusión? .....	39
5.1.4. ¿Cómo instaurar la técnica los planes de trabajo en el aula? .....	41
5.2. DISCUSIÓN.....	42
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>44</b>
6.1. Conclusiones generales .....	44
6.2. Limitaciones del estudio .....	45

6.3. Futuras líneas de investigación .....	46
--	----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Justificación de las competencias generales .....	3
Tabla 2. Clasificación de las FE.....	6
Tabla 3. Invariantes pedagógicas propuestas por Célestin Freinet.....	9
Tabla 4. Presencia, participación y progreso.....	13
Tabla 5. Dimensión “prácticas inclusivas” del Index for inclusion.....	14
Tabla 6. Estado de la cuestión – búsquedas generales (23/10/2020).....	16
Tabla 7. Estado de la cuestión – búsquedas específicas (23/10/2020).....	17
Tabla 8. Horario escolar del alumnado.....	20
Tabla 9. Descripción de los maestros participantes en el cuestionario.....	29
Tabla 10. Temas de debate para el alumnado .....	30
Tabla 11. Guía para la observación participante .....	30

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objeto de estudio .....	4
Figura 2. Corteza prefrontal.....	5
Figura 3. Célestin Freinet.....	8
Figura 4. Compromiso.....	19
Figura 5. Alumnos revisando sus planes de trabajo.....	20
Figura 6. Ejemplo de plan de trabajo I .....	22
Figura 7. Ejemplo de plan de trabajo II.....	23
Figura 8. Niveles de logro.....	24
Figura 9. Coevaluación.....	24
Figura 10. Nivel “Perfecto”.....	25

Figura 11. Nivel “Bien”.....	26
Figura 12. Nivel “Puedo mejorar”.....	26
Figura 13. Nivel “Debo aprender” .....	27
Figura 14. Rincón del aula para la evaluación.....	27
Figura 15. Presentación de la escala graduada.....	27
Figura 16. Objeto de estudio.....	28
Figura 17. Proceso de análisis cualitativo.. ..	31

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I. Ficha de seguimiento grupal diaria.....	52
Anexo II. Criterios de evaluación escala graduada.....	53
Anexo III. Cuestionario de preguntas abiertas .....	59



# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1.1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante) se centra en analizar las contribuciones de los planes de trabajo, técnica pedagógica basada en la propuesta de Célestin Freinet en el siglo XX, para desarrollar las funciones ejecutivas (FE, en adelante) del alumnado de Educación Infantil (EI, en adelante) desde un punto de vista de la inclusión educativa.

En este trabajo se expone inicialmente el objetivo general y los específicos del TFG, a la vez que se justifica la temática elegida. En el marco teórico se comienza realizando una revisión bibliográfica de las FE en el campo de la educación, especialmente en EI. Posteriormente, se profundiza en las aportaciones de Célestin Freinet y del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP, en adelante). Entre las diferentes técnicas que propone este maestro francés, se describe una de ellas: los planes de trabajo. Se continúa el marco teórico explorando el concepto y las implicaciones prácticas de la inclusión educativa. Además, se justifica la propuesta de los planes de trabajo desde la normativa educativa de la etapa de EI. Por último, se finaliza la revisión bibliográfica realizando un estado de la cuestión sobre la temática de interés de este trabajo mediante la búsqueda en diversas bases de datos científicas.

Posteriormente, se exponen dos ejemplos de experiencias semanales de planes de trabajo en EI. Ambas se han desarrollado durante el Prácticum II del Grado en EI. Se describe el contexto de la experiencia, se muestra la estructura del plan de trabajo, se exponen las actividades y, sobre todo, se realiza hincapié en los instrumentos de evaluación formativa diseñados para potenciar las FE del alumnado a través del sistema de evaluación.

En el siguiente capítulo se detalla la investigación cualitativa desarrollada. En concreto, se trata de un estudio fenomenológico que analiza cómo los planes de trabajo contribuyen a desarrollar las FE del alumnado de EI de manera inclusiva desde la perspectiva de diferentes agentes educativos. Para ello, se emplean diferentes técnicas de recogida de datos. Tras su análisis, se exponen los principales resultados y se realiza una discusión de estos.

Finalmente, se señalan las conclusiones alcanzadas con la realización de este trabajo, a la vez que se destacan las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

Como señala Casado (2018), “la innovación educativa huele a libro viejo” (p.72). Esta idea me hizo consciente de que gran parte de los autores clásicos educativos del siglo XX, entre

ellos Célestin Freinet, realizaron importantes contribuciones a la educación. Por ello, desde la formación inicial del profesorado debemos desarrollar una mirada crítica que nos permita juzgar la innovación educativa para no caer en la “pseudoinnovación” (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020). Este componente crítico es de elevada relevancia en un momento en el cual la innovación educativa se está convirtiendo en una moda sin criterio ni reflexión.

La escuela del siglo XXI debe evolucionar hacia el paidocentrismo. Esto supone convertir al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este cambio se deben tener presentes tanto las aportaciones recientes de los estudios de neuroeducación como las contribuciones pedagógicas de los representantes de la “Escuela Nueva” del siglo XX.

La crisis educativa originada por la Covid-19 ha demostrado que la autonomía, la autogestión y la responsabilidad son piezas clave para afrontar la incertidumbre. El alumnado no desarrolla estas habilidades con la implementación de una metodología didáctica tradicional basada en la utilización del libro de texto como principal y único recurso de aprendizaje. Pero, como se ha indicado, tampoco se debe optar por una metodología educativa sin criterio ni fundamento. Debemos ser precavidos ante la innovación educativa, más aún cuando está imperando una nueva gestión empresarial basada en el neoliberalismo sobre la educación. Los planes de trabajo son herramientas válidas para cambiar de paradigma educativo, dado que se apuesta por una nueva forma de reorganización de espacios y de tiempos en el aula.

A nivel personal, mi interés por el pensamiento y por la renovación pedagógica me han llevado a participar en dos Proyectos de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Valladolid. Estos son: “PensaTic: pensamiento y aprendizaje visible a través de las nuevas tecnologías” y “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela”. En el primer proyecto pude adquirir conocimientos en relación con las FE, mientras que en el segundo sobre la inclusión y la investigación sobre diferentes autores clásicos en materia educativa. Por tanto, este TFG es fruto de las aportaciones recibidas por parte de ambos proyectos de innovación.

Con la realización de este TFG concluyo los estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil, habiéndose alcanzado todas las competencias marcadas como propias en la Memoria de plan de estudios del Título de Grado Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Así, tomando como referencia lo expuesto en esta Memoria y en la Guía docente del TFG (2020), puedo destacar las siguientes competencias generales (tabla 1).

Tabla 1.

*Justificación de las competencias generales*

Competencia general	Justificación
1. Adquirir conocimiento y comprensión para la práctica de las principales técnicas de enseñanza y también el conocimiento sobre principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.	Este trabajo toma como referencia la propuesta del plan de trabajo de Célestin Freinet. Asimismo, se propone que el desarrollo de las FE sea el principal objetivo de las intervenciones educativas.
2. Desarrollar habilidades para ser capaz de reconocer, planificar y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.	En este trabajo se valoran los planes de trabajo como técnicas que dan respuesta al desarrollo de dos habilidades fundamentales en el siglo XXI: la autonomía y la responsabilidad.
3. Ser capaz de reflexionar sobre la finalidad de la praxis educativa.	Con este trabajo se reflexiona sobre el sentido de la innovación educativa, abogando por recuperar las propuestas de autores clásicos, a la vez que se tienen presentes las aportaciones de la neurociencia. Asimismo, se defiende que la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes deben convertirse en el eje central de la práctica educativa.
5. Desarrollar habilidades que formen al estudiante para la capacidad de iniciarse en tareas de investigación.	La realización de este trabajo supone un primer acercamiento a la metodología cualitativa de investigación educativa.
6. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional.	Los planes de trabajo permiten dar respuesta a la diversidad de motivaciones y de ritmos de aprendizaje que se encuentran en el aula. Igualmente, la mirada inclusiva del trabajo justifica mi compromiso ético como maestro.

Fuente: elaboración propia.

### 1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo general de este trabajo es explorar las contribuciones de los planes de trabajo para desarrollar las FE del alumnado de EI de manera inclusiva. Sobre esta cuestión, en la figura 1 se muestra el objeto de estudio de la presente investigación.

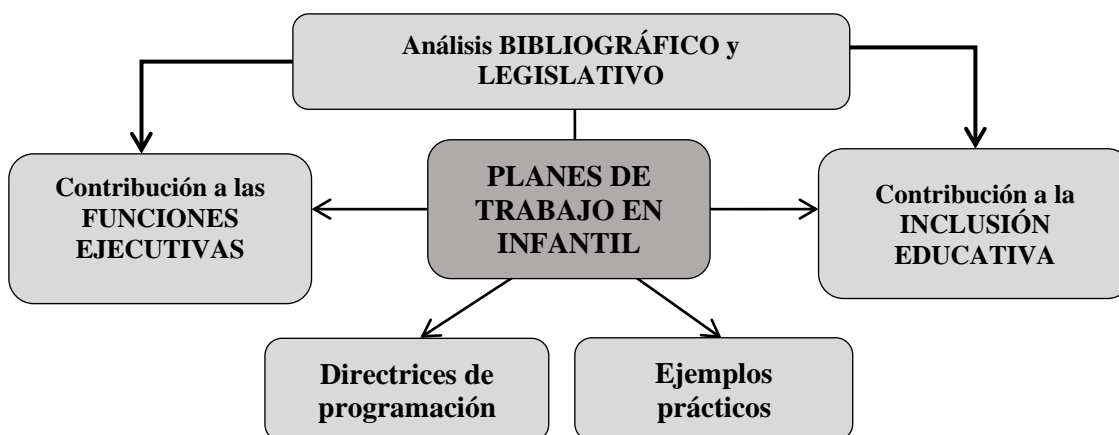


Figura 1. Objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

Del objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

**Objetivo 1.** Revisar la literatura existente sobre los planes de trabajo propuestos por Célestin Freinet, las FE y la inclusión educativa.

**Objetivo 2.** Proporcionar varias propuestas didácticas de planes de trabajo para EI.

**Objetivo 3.** Analizar cómo los planes de trabajo permiten desarrollar las FE del alumnado de EI a partir de la percepción de diversos agentes educativos.

**Objetivo 4.** Valorar la técnica de los planes de trabajo en términos de inclusión educativa.

**Objetivo 5.** Elaborar consejos de programación docente a aquellos educadores que deseen emplear los planes de trabajo en el aula de EI.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. NEUROEDUCACIÓN: LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

#### 2.1.1. Definición

Es pertinente comenzar este epígrafe conceptualizando el término de neuroeducación. Tomando como referencia a Mora (2014), se puede señalar que la neuroeducación es una visión de la enseñanza basada en el funcionamiento del cerebro que persigue potenciar los aprendizajes del alumnado y mejorar la actuación docente. Desde esta disciplina se resaltan las contribuciones de las FE en el proceso educativo (Portellano & García, 2014).

Las FE son los procesos cognitivos complejos que permiten dirigir nuestra conducta hacia la consecución de objetivos y a la resolución de problemas (Carballo & Portero, 2018; Lezak, 1982). Las tres características más destacadas de las FE son: (a) la capacidad para llevar a cabo con éxito tareas dirigidas al logro de un objetivo, (b) la capacidad para resolver problemas complejos para los que no se tiene una respuesta previamente aprendida y (c) la capacidad para adaptarse y responder antes situaciones novedosas (Portellano & García, 2014). Se puede llegar a la conclusión de que las FE son el conjunto de procesos mentales que dirigen y regulan las conductas, las emociones y los pensamientos de las personas.

Como se refleja en la figura 2, existe también consenso en que las FE se sitúan en los lóbulos frontales del cerebro, concretamente en la corteza prefrontal (García-Molina, 2018; Gil, 2020; Portellano & García, 2014; Santa-Cruz & Rosas, 2017).



Figura 2. Corteza prefrontal. Extraído de Anatomylearning.com

Desde el punto de vista de la conectividad y activación de las FE, se reconocen tres circuitos cerebrales (Maestú et al., 2015): (a) el circuito prefrontal dorsolateral, responsable de las funciones vinculadas con la memoria de trabajo, la planificación, la secuenciación, la generación de criterios cognitivos y la flexibilidad cognitiva; (b) el circuito orbitofrontal, vinculado a la función de procesamiento de señales emocionales para la toma de decisiones y de procesos de inhibición; y (c) el circuito del cíngulo anterior, ligado a las funciones responsables de la monitorización de la conducta y de la corrección de errores.

### 2.1.2. Clasificación de las funciones ejecutivas

Aunque a menudo las FE han acabado siendo un cajón de sastre en el cual englobar una elevada multitud de procesos cognitivos (Carballo & Portero, 2018), el modelo factorial que la mayoría de los investigadores toman como referencia es el propuesto por Miyake et al. (2000). Desde este modelo se destacan principalmente tres FE: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Otros autores, como Gioia et al. (2017), añaden otras FE: la supervisión de sí mismo, el control emocional, la iniciativa, la planificación y la organización, la supervisión de la tarea y la organización de los materiales (tabla 2).

Tabla 2.

*Clasificación de las FE.*

<b>FE</b>	<b>Descripción</b>
El control inhibitorio	Esta función se refiere a controlar los impulsos y la conducta para detener o regular adecuadamente el comportamiento en el momento o en el contexto adecuado. Permite focalizar la atención, el pensamiento, la conducta y las emociones en aquellos estímulos de interés en función de los objetivos y de las necesidades en un determinado momento. De esta forma, se eliminan o posponen las respuestas impulsivas o automatizadas.
La memoria de trabajo	Esta función se refiere a recuperar, activar, mantener y actualizar información almacenada en nuestra memoria a largo plazo para completar una tarea o proporcionar la respuesta adecuada, así como para permanecer o estar centrado en una actividad (esencial en aquellas tareas con varios pasos).
Flexibilidad cognitiva	Es la habilidad para cambiar el foco atencional de una situación o actividad a otra en función de las demandas del contexto, para realizar transiciones y para adaptarse de manera flexible. La flexibilidad cognitiva se vincula con la creatividad y el pensamiento divergente en la resolución de problemas. Es decir, permite contemplar una situación desde múltiples perspectivas.
Supervisión de sí mismo	Hace referencia al conocimiento o a la consciencia que tiene la persona sobre el impacto de su conducta tanto en otras personas como en uno mismo. En este sentido, es la habilidad para valorar la propia resolución de problemas y para aprender de la propia experiencia (fortalezas y debilidades).
El control emocional	Se centra en regular o modular adecuadamente las respuestas emocionales en función de las demandas de una situación concreta o del contexto.
La iniciativa	Es la capacidad de comenzar y emprender tareas o actividades de manera autónoma e independiente, así como también para generar nuevas ideas, respuestas o estrategias creativas de resolución de problemas.
La planificación y la organización	Es la capacidad para anticipar acontecimientos o consecuencias futuras, para plantear y seguir objetivos o instrucciones, para establecer una secuencia de pasos con vistas a alcanzar una meta y para ordenar y priorizar la información.
La supervisión de la tarea	Es la capacidad para evaluar si la realización de las actividades o de determinadas acciones se está llevando a cabo de forma correcta, a la vez que se evalúa la consecución de los objetivos establecidos. Así, se supervisa y se controla el propio trabajo durante y después de realizar la tarea.
La organización de los materiales	Es la capacidad para mantener ordenados y organizados los materiales de trabajo, de estudio o de juego con el objetivo de utilizarlos de forma eficiente cuando las tareas o las situaciones lo requieran.

Fuente: elaboración propia a partir de Carballo & Portero (2018) y Gioia et al. (2017).

Como señalan autores como Portellano & García (2014), esta clasificación separada de las FE se realiza con fines didácticos. En palabras de Gil (2020), “hay que destacar que las FE

es un concepto multidimensional con distintos dominios, aunque conectados entre sí” (p. 116). Por tanto, las FE son un conjunto de procesos heterogéneos con elementos independientes, pero con una estrecha relación entre sí (Vaíllo & Camuñas, 2017).

### 2.1.3. Justificación de la importancia de las funciones ejecutivas

Ahora bien, ¿por qué se deben estimular las FE del alumnado? La importancia de ello reside en que las FE intervienen en todas las actividades intelectuales, bien sea de tipo cognitivo, afectivo o social (García-Molina, 2018). Además, “tienen una participación clave en aspectos como la autonomía, el libre pensamiento, la motivación y las emociones” (Braidot, 2013, p. 91). Como recoge García-Molina (2018), las FE entran en juego en un elevado número de situaciones de la vida cotidiana, tales como las cinco que se exponen seguidamente: (a) situaciones que conllevan planificación o toma de decisiones, (b) situaciones que entrañan corregir errores o resolver problemas, (c) situaciones cuya respuesta no está aprendida y se necesita generar nuevas acciones, (d) situaciones peligrosas o que son difíciles de resolver y (e) situaciones que necesitan de respuestas más avanzadas que las habituales.

Por tanto, un correcto desarrollo de las FE es crucial para conseguir un buen desempeño académico en la escuela y el desarrollo integral de cada alumno.

Para que los niños y las niñas tengan éxito en la escuela necesitan planificar su trabajo y estudio, anticipar y generarse expectativas, focalizar su atención e inhibir distractores, elaborar información gracias a la memoria de trabajo, inhibir conductas impulsivas, regularse en su interacción con otros compañeros, cambiar de estrategia y pensar de forma distinta y creativa cuando su respuesta no ha sido exitosa, ser capaces de autobuscarse y autocorregirse, aprender a tolerar la frustración cuando fracasan y ser capaces de automotivarse (Carballo & Portero, 2018, pp.168-169).

No obstante, las FE también son imprescindibles para tener éxito en el plano profesional, socioemocional y personal. Esto hace que en la literatura científica se empiece a hablar de las FE como las *life skills* (habilidades para la vida) (Carballo & Portero, 2018).

Por consiguiente, dado que “las FE se pueden enseñar y aprender” (Vaíllo & Camuñas, 2017, p.158), cobra vital importancia que desde etapas educativas tempranas se entrenen en el ámbito escolar. En este aspecto, el papel de la escuela resulta crucial. Así, Gil (2020), recogiendo la postura de diferentes autores, reclama la necesidad de desarrollar un modelo de escuela basado en la “cultura de las FE”, es decir, defiende que las estrategias del aula y el modo de enseñar deben encaminarse hacia el desarrollo intencionado de las FE.

Pero, ¿por qué promover el desarrollo de las FE en EI? Especialmente en la etapa preescolar, entre el primer y el sexto año de vida, las FE tienen un crecimiento acelerado (Santa-Cruz &

Rosas, 2017). Esto se debe a que la maduración y el desarrollo estructural de nuevos circuitos e interconexiones predomina durante los primeros años de la infancia (Moraine, 2014). Una correcta intervención en estas edades potencia el desarrollo de las FE, lo cual permite conseguir que el alumnado alcance conductas más autorreguladas (García-Molina, 2018).

Los procesos cerebrales son sensibles al contexto ambiental en el que tienen lugar. En este sentido, García-Molina (2018) presenta el modelo de funcionamiento ejecutivo social, desde el cual se propone, entre otros aspectos, que los profesores se conviertan en funcionarios ejecutivos de las FE del alumnado cuando establecen programas para la gestión del tiempo y de las actividades. Las FE se pueden estimular mediante “metodologías activas e interdisciplinarias cercanas al aprendizaje globalizado” (Carballo & Portero, 2018, p.170).

Tras establecer qué son las FE, cómo se clasifican y cuál es su importancia, seguidamente se profundiza sobre la figura de Célestin Freinet y su propuesta sobre los planes de trabajo.

## **2.2. CÉLESTIN FREINET Y LOS PLANES DE TRABAJO**

### **2.2.1. Célestin Freinet: pequeña reseña biográfica**

Célestin Freinet fue un maestro francés que nació en Gars (Alpes franceses) en 1896 (figura 3). Tras titular como maestro elemental, se incorpora como maestro de la escuela de Barsur-Loup, una escuela tradicional autoritaria que hace que viva una experiencia educativa decepcionante. Al ser destituido, en 1935 funda la escuela de Vence, una escuela privada como solución para llevar a cabo una escuela “para los hijos pobres del pueblo” (Carreño, 2000, p.253). Un aspecto de especial relevancia es que de todos los personajes que proponían alternativas a la escuela tradicional, Freinet era de los pocos maestros de escuela, pues el resto eran médicos, biólogos, psicólogos o de otros campos profesionales (Bonafé, 2016).



*Figura 3.* Célestin Freinet. Fuente: Imbernón (2010).

Las aportaciones Freinet son posteriores a los autores de la Escuela Nueva (Errico, 2014). Este maestro tomó como referencia a Dewey, por su influencia en los principios pedagógicos, y a Decroly, por la metodología de enseñanza (Fortunato, 2017). Con respecto



a este último, Freinet tomó como base la propuesta de los centros de interés y los principios de la globalización, pero otorgó importancia a la espontaneidad del aprendizaje (Imbernón, 2010). No obstante, Freinet llamó a su movimiento “Escuela Moderna” para diferenciarse de la Escuela Nueva (Imbernón, 2010). Según él, “su movimiento está incardinado en la sociedad actual, en la que vive el alumnado, y no se trata únicamente de una teorización pedagógicas sobre las innovaciones escolares” (Carreño, 2020, p.255).

Desde sus inicios realizó importantes críticas a la pedagogía tradicional, lo que él mismo denominó como “escolástica” (Fernández, 2018). Freinet llamaba “pedagogía escolástica a aquella que ignoraba y despreciaba la vida, porque desconfiaba de la experiencia y lo fiaba todo a la tradición, el memorismo y un concepto simplista y charlatán de la teoría” (Bonafé, 2016, p.1). Este maestro defendió que el alumnado tenía que participar en su proceso de aprendizaje para que fuesen responsables y protagonistas del mismo (Casado, 2018).

Aplicar la pedagogía de Freinet es hacer escuela en una nueva y original manera, partiendo de la experiencia del niño, ayudándolo a construir el propio saber a través de la investigación crítica sobre la realidad; significa hacer adquirir al niño mayor seguridad, autonomía y confianza, promoviendo la libre expresión (Errico, 2014, p.10).

### 2.2.2. Las invariantes pedagógicas

Freinet estableció treinta invariantes o principios pedagógicos inmutables en torno a las tres siguientes categorías: (a) la naturaleza del niño, (b) las reacciones del niño y (c) las técnicas educativas (Imbernón, 2010). En la tabla 3 se mencionan algunas de las invariantes más cercanas al trabajo que se presenta en este documento.

Tabla 3.

*Invariantes pedagógicas propuestas por Célestin Freinet.*

<b>La naturaleza del niño</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El niño es de la misma naturaleza que el adulto.</li> <li>- Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.</li> </ul>
<b>Las reacciones del niño</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto.</li> <li>- A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo.</li> <li>- A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en sí no le desagrade particularmente.</li> <li>- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.</li> <li>- Es preciso que motivemos el trabajo.</li> <li>- Todo individuo quiere salir airoso. El fracaso es destructor del ánimo y del entusiasmo.</li> </ul>

- 
- No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.

### **Las técnicas educativas**

- La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo.
- Al niño no le gusta recibir lecciones *ex cathedra*.
- Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.
- El orden y la disciplina son necesarios en clase.
- La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.

---

Fuente: elaboración propia a partir de Imbernón (2010).

### **2.2.3. Las técnicas freinetianas**

Muchas de las metodologías activas actuales tienen sus raíces en pedagogías olvidadas, aunque sus principios siguen siendo válidos hoy en día (Torrego & Martínez-Scott, 2018). En este sentido, Célestin Freinet es recordado por sus técnicas pedagógicas, las cuales tienen como punto de partida las reflexiones prácticas de este maestro a nivel de aula (Pérez, 2013). Freinet renunció a que su pedagogía fuese tratada como “un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto” (Imbernón, 2010, p.16). Por ello, prefería utilizar el concepto de “técnica” frente al de “método” (Errico, 2014; Imbernón, 2019). La principal potencialidad de estas técnicas es que se pueden adaptar a los cambios sociales y educativos. De hecho, actualmente son muchos los maestros que aplican las técnicas de Freinet en sus aulas, aunque a veces no sean conscientes de los orígenes de estas (Imbernón, 2017).

Algunas de las técnicas propuestas por Freinet fueron: la imprenta escolar y las técnicas de impresión; el texto, el dibujo libre y los libros de la vida; los ficheros escolares y autocorrectivos; la biblioteca de aula; la correspondencia interescolar; la asamblea cooperativa semanal; las conferencias; y el periódico mural (Carreño, 2000; Imbernón, 2010). Es importante diferenciar la pedagogía y las técnicas freinetianas de los instrumentos y las herramientas que se utilizan para su aplicación (Pérez, 2013).

#### **2.2.3.1. El plan de trabajo**

##### **2.2.3.1.1. Definición y justificación**

El plan de trabajo es otra de las técnicas propuestas por Célestin Freinet. Sobre ella se profundiza seguidamente al constituir el eje central del trabajo que se presenta en este documento. Alonso (2019) expone que los planes de trabajo son “todas aquellas formas organizativas que permiten estructurar la actividad escolar dando participación al alumnado

a la hora de concretar sus contenidos y al organizar el tiempo para llevarlo a cabo” (p.102). Freinet considera que el trabajo, a diferencia del juego, es el máximo principio educativo y organizador. Sin embargo, defiende un trabajo creativo y libremente elegido (Errico, 2014).

Freinet (1973) defiende que los profesores debemos perder la costumbre de imponer horarios y órdenes al alumnado. En las escuelas, los manuales escolares han organizado y reglamentado la distribución del tiempo escolar. “Los manuales fijan hasta el menor detalle, lo que tiene que hacer el alumno, lo que tiene que observar, lo que debe pensar, lo que tiene que responder cuando le pregunten” (Freinet, 1973, p. 11). Por ello, Freinet (1973) reclama un nuevo orden educativo alejado de una fórmula autoritaria por parte del profesor y una obediencia pasiva por parte del alumno. Es decir, este maestro defiende una organización escolar en la cual el niño tenga la posibilidad de expresión y acción. En definitiva, un orden en el cual el niño tiene voz y voto en la organización del trabajo. Los planes de trabajo constituyen una alternativa adecuada para alcanzar ese orden (Casado, 2018).

De forma más específica, en este trabajo se toma como referencia el plan semanal o quincenal (Casado, 2018; Freinet, 1973), el cual se caracteriza por la planificación de las tareas y de los contenidos que se abordan a lo largo de una semana o quince días.

#### **2.2.3.1.2. Características**

Algunas de las características básicas de los planes de trabajo semanales son las siguientes (Alonso, 2019; Casado, 2018; Freinet, 1973; Imbernón, 2010; Imbernón, 2017):

- El alumnado participa junto con el profesor en el diseño del plan de trabajo.

No hay un auténtico plan de trabajo si no hay participación si los interesados no lo eligen y aceptan. Sin esa doble condición, podrá haber una distribución del tiempo aparentemente beneficiosa, pero nunca habrá un plan de trabajo. (Freinet, 1973, p.10).

- Se diseñan las actividades que se realizarán de forma individual o en grupo. Cada plan de trabajo puede tener una finalidad diferente: realizar una tarea concreta (experimento, cuento, juego, etc.), regular un aprendizaje o desarrollar un conjunto de actividades en un periodo de tiempo determinado.
- El profesor aporta una variedad de estrategias o actividades para que el alumnado pueda elegir y tomar decisiones sobre qué hacer, cómo y cuándo. El niño conoce lo que debe hacer, sabe lo que se le pide y trabaja de forma autónoma.
- Cada alumno puede elegir el orden de las tareas y el momento en el cual realizar cada una de ellas a lo largo del tiempo dedicado a los planes de trabajo.

La autoridad por sí misma genera un espíritu autoritario, el maestro debe buscar una pedagogía que ayude al alumno a escoger. No obstante, esto no implica que el orden y la disciplina no sean necesarios en las clases; lo son, pero deben ser asumidos, no impuestos (Freinet, citado por Imbernón, 2010, p.63).

- El profesor debe supervisar diariamente las tareas y animar a los rezagados.
- El mismo plan se puede modificar para adaptarlo a la diversidad del alumnado.
- Los materiales necesarios se encuentran al alcance del alumnado en el aula.
- Tras la realización de cada uno de los planes de trabajo propuestos, se realiza una valoración del grado de cumplimiento del mismo por parte del alumnado, del profesorado y, a veces, también se involucra a las familias.

#### **2.2.3.1.3. Beneficios**

¿Cuáles son los beneficios de aplicar esta técnica en el aula? Entre otros, podemos señalar: permite adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al ritmo de trabajo de cada persona, reduce el tiempo de trabajo en el cual todos los alumnos realizan la misma tarea, se adapta a las capacidades e intereses del alumnado, el niño puede participar en la propuesta y se incrementa la atención a la diversidad (Casado, 2018; Imbernón, 2010; Imbernón, 2017). Freinet (1973) defiende que “el rendimiento de los métodos tradicionales es tan deficiente que cualquier práctica mínimamente inteligente ofrece resultados superiores” (p.50).

Con el plan de trabajo, el alumno queda libre, por así decirlo, dentro del marco de ciertos límites que ha medido y aceptado previamente. Dentro de estas fronteras puede ir a su paso, medir el avance de su trabajo, darse prisa para luego descansar, o dedicarse a otras actividades más apasionantes. Con esta práctica adquiere, la noción del orden, del dominio de sí mismo, de confianza, de amor al trabajo terminado que se desarrollará como conciencia profesional, equilibrio y paz conquistada a brazo partido mediante el trabajo (Freinet, 1973, p.52).

#### **2.2.4. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular**

Desde 1977, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) es una asociación legal de profesores que quiere transformar la escuela y la sociedad a partir de la difusión y la aplicación educativa de las ideas de Célestin Freinet (Pérez, 2013). En realidad, es una confederación de MCEP territoriales, autónomos e independientes (León, Madrid, Cantabria, ...) (Errico, 2014). Estos docentes toman como referencia las técnicas tradicionales propuestas por Freinet, pero las adaptan a los nuevos tiempos: las nuevas tecnologías y los avances en Psicología o en Didáctica (Pérez, 2013).

Después de profundizar en la figura de Célestin Freinet, en su pensamiento pedagógico, en su propuesta de los planes de trabajo y en el MCEP, en el siguiente epígrafe se expone qué es la educación inclusiva y cómo desarrollar prácticas educativas basadas en este paradigma.

## 2.3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

### 2.3.1. Conceptualización de la educación inclusiva

El propósito de la educación inclusiva “es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p.14). La inclusión es un derecho que se debe garantizar a todo el alumnado (Rodríguez & Torrego, 2013).

Echeita y Ainscow (2011) exponen los cuatro elementos sustanciales a toda acción educativa inclusiva: (a) es un proceso, una tarea continua e interminable (Echeita, 2020); (b) busca la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes (tabla 4); (c) precisa la identificación y la eliminación de las barreras; y (d) pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, de exclusión o de fracaso escolar.

Tabla 4.

*Presencia, participación y progreso.*

<b>Presencia</b>	Presencia en todas las actividades del aula hasta en las actividades complementarias y extraescolares. El alumnado necesita aprender a desenvolverse con la diversidad desde la escuela.
<b>Participación</b>	Implica ir más allá del acceso o la presencia física. Supone aprender con otros, tener una implicación activa en el aprendizaje a partir de los intereses propios, tener amistades y grupos de referencia, etc. Se trata de garantizar el bienestar, es decir, la calidad y la calidez de las experiencias educativas en la escuela.
<b>Progreso</b>	Se debe promover que todo el alumnado de la escuela tenga el mejor rendimiento escolar posible en las diferentes áreas del currículo.

Fuente: elaboración propia a partir de varios autores (Echeita, 2020; Echeita & Ainscow, 2011; Rodríguez & Torrego, 2013).

### 2.3.2. Mirada inclusiva hacia las prácticas educativas

El “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2015) es una guía de autoevaluación de la inclusión en los centros educativos en torno a tres dimensiones: las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas. Esta última dimensión “tiene que ver con las acciones que el profesorado ejecuta o desarrolla cotidianamente en el centro tanto en el aula como en otros espacios comunes o en las actividades extraescolares o complementarias” (Echeita, 2020, pp.

50-51). Por tanto, se centra en aquellas cuestiones específicas a nivel de aula. En la tabla 5 se muestran algunos de los indicadores de evaluación de esta dimensión.

Tabla 5.

*Dimensión “prácticas inclusivas” del Index for inclusion.*

<b>Indicadores de la dimensión “prácticas inclusivas”</b>
1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.
6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de Booth & Ainscow (2015).

En el Proyecto de Innovación Docente “Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela” de la Universidad de Valladolid se ha desarrollado una guía titulada “Manual de acción para la educación inclusiva” (Torrego et al., 2021). Uno de los aspectos clave para alcanzar una escuela inclusiva es la reorganización del aula para atender a la diversidad en cuanto a las metodologías, los espacios, los tiempos y los recursos humanos. Por ello, se defiende la aplicación de metodologías activas como los planes de trabajo, la flexibilización del mobiliario del aula en función del tipo de actividades, el desarrollo de un horario que no esté fragmentado en asignaturas o áreas, la realización de agrupamientos flexibles entre el alumnado y la atención personalizada a cada alumno.

### **2.3.3. Filosofía de la inclusión en Freinet**

La UNESCO estableció cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996). Estos pilares constituyen los fundamentos de la pedagogía de Freinet (Espinosa, 2003). De hecho, este maestro defendía una educación que permitiese desarrollar la autonomía de cada una de las personas. Echeita (2020) defiende que “nos enfrentamos a muchas barreras que limitan la inclusión educativa si el alumnado no tiene oportunidades de elegir entre opciones diversificadas que se ajusten a sus intereses, motivaciones y expectativas” (p.53). Asimismo, Freinet realizó especial hincapié en la gestión democrática de las aulas, convirtiéndolas en espacios participativos en los cuales todo el alumnado tenía voz y voto (Ayala et al., 2020). En todas las técnicas freinetianas se otorga

gran importancia a la cooperación (Imbernón, 2010; Casado, 2018). Por todo ello, Santaella (2016) defiende que la pedagogía Freinet contribuye a la educación para la paz.

Tras analizar el concepto de inclusión educativa, sus implicaciones en las prácticas escolares y su vinculación con Freinet, en el siguiente epígrafe se realiza una breve justificación curricular de la propuesta de los planes de trabajo a partir de la normativa educativa.

## 2.4. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

En este epígrafe se realiza una breve revisión de la normativa educativa de EI sobre el desarrollo de la autonomía del alumnado, una de las principales ventajas pedagógicas de los planes de trabajo (Casado, 2018). En concreto, se toma como referencia el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de EI. También se revisa el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la EI en la Comunidad de Castilla y León.

Por un lado, en el Decreto 1630/2006 se establece que uno de los fines de EI es que el niño adquiera autonomía personal (Artículo 2). Uno de los objetivos de la etapa también recoge que los niños deben “adquirir autonomía en sus actividades habituales” (Artículo 4). Debido a la relevancia que adquiere la autonomía en esta etapa educativa, una de las tres áreas curriculares se denomina “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” (Artículo 6). En este sentido, se puede destacar la siguiente cita en la cual se hace alusión a diversas FE.

En el currículo del segundo ciclo de la etapa se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento. En este proceso resulta relevante la adquisición de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de espacios y materiales, y en el desempeño de las diversas tareas que se realizan en el aula (Decreto 1630/2006, p.476).

De la misma forma, en las orientaciones metodológicas del Decreto 122/2007 se establece que se debe favorecer la autonomía en actividades y juegos. En este sentido, en esta normativa educativa se detallan los bloques de contenidos de cada una de las áreas. En el área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” se localiza el tercer bloque titulado “La actividad y la vida cotidiana”. Uno de sus contenidos es la realización de las actividades de la vida cotidiana con iniciativa y progresiva autonomía.

Por tanto, como se comprueba, son diversas las alusiones a la necesidad de desarrollar la autonomía del alumnado en la normativa educativa del área. De hecho, a lo largo de este breve análisis se hace alusión a diversas de las FE que se han expuesto anteriormente.

## 2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se describe el estado de la cuestión con el objetivo de presentar de forma sistemática, objetiva e imparcial las investigaciones existentes en relación con el problema de estudio (Zubizarreta, 1986). La realización de este estado de la cuestión tiene dos objetivos: (a) analizar las principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional sobre los planes de trabajo en EI para desarrollar las FE de manera inclusiva y (b) justificar en el panorama científico la pertinencia del problema de investigación que se plantea en este TFG.

### 2.5.1. Procedimiento

Para alcanzar los objetivos se han realizado búsquedas bibliográficas en las siguientes bases de datos científicas: la Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet y Education Resources Information Center (ERIC). Se ha establecido un límite temporal de diez años (2010-2020).

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda general exhaustiva en torno a la temática central de este estudio, utilizando los siguientes conceptos: *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, *Freinet* y *plan de trabajo* (tabla 6). El objetivo de este primer bloque es recoger el mayor número de publicaciones que giran en torno a Célestin Freinet.

En las diferentes bases de datos, los criterios de selección son los siguientes: (a) haber sido publicado en los últimos diez años, (b) corresponderse directamente con la pedagogía de Freinet, (c) analizar las contribuciones de la pedagogía de Freinet al proceso de enseñanza-aprendizaje, (d) no abordar únicamente la biografía de Célestin Freinet; (e) estar escritas en inglés o en castellano, y (f), en la medida de lo posible, vincularse con las FE o la inclusión educativa. Tras aplicar estos criterios, se han recopilado 29 referencias bibliográficas.

Tabla 6.

*Estado de la cuestión – búsquedas generales (23/10/2020)*

Descriptor* ("Título, resumen y palabras clave")	Base de datos	Referencias (filtro 2010-2020)	Referencias de interés (Conexión con la temática del trabajo)
"Movimiento Cooperativo de Escuela Popular"	WoS	0	0
	Scopus	0	0
	Dialnet	2	2
	ERIC	0	0
"Freinet"	WoS	50	8
	Scopus	25	2
	Dialnet	169	15
	ERIC	3	0
"Plan de trabajo"	WoS	57	0
	Scopus	78	1
	Dialnet	19	1



ERIC	0	0
------	---	---

Fuente: elaboración propia.

Nota (\*): traducidos al inglés en WoS, Scopus y ERIC (“Cooperative Movement of people's school”, “Freinet Pedagogy”, “Freinet techniques”, “work plan”).

En segundo lugar, se ha efectuado un segundo bloque de búsquedas, combinando los descriptores *Freinet* y *plan de trabajo* con los constructos que forman parte del objeto de estudio: *funciones ejecutivas e inclusión* (tabla 7). Aunque este segundo bloque de búsquedas se puede englobar dentro del primero, se ha optado por realizar esta combinación de los descriptores para reflejar posibles huecos de investigación de forma cuantitativa.

Tabla 7.

*Estado de la cuestión – búsquedas específicas (23/10/2020)*

Descriptores* (“Título, resumen y palabras clave”)	Base de datos	Referencias (filtro 2010-2020)	Referencias de interés
“Freinet” AND “funciones ejecutivas”	WoS	0	0
	Scopus	0	0
	Dialnet	0	0
	ERIC	0	0
“Freinet” AND “inclusión”	WoS	0	0
	Scopus	0	0
	Dialnet	1	0
	ERIC	0	0
“Plan de trabajo” AND “funciones ejecutivas”	WoS	0	0
	Scopus	0	0
	Dialnet	0	0
	ERIC	0	0
“Plan de trabajo” AND “inclusión”	WoS	0	0
	Scopus	0	0
	Dialnet	0	0
	ERIC	0	0

Fuente: elaboración propia. Nota (\*): traducidos al inglés en WoS, Scopus y ERIC (“work plan”, “inclusión”, “executive functions”).

### 2.5.2. Conclusiones derivadas del estado de la cuestión

Un número elevado de publicaciones ponen de relieve la vigencia de la pedagogía de Célestin Freinet en el siglo XXI (Bergós, 2014; Da Silva, De Lima & Valiengo, 2017; Elías, 2017; Fortunato, 2017; Imbernón, 2017; Imbernón, 2019; Martí & Corbatón, 2016; Rico, 2019).

Tras el análisis, se identifica que la mayoría de las publicaciones se orientan hacia las aportaciones pedagógicas de las técnicas freinetianas desde un punto de vista de la inclusión educativa. Por ejemplo, Gyurova (2015) y Santaella & Martínez (2018) destacan el valor de las técnicas freinetianas para promover un clima de cooperación en el aula. Igualmente, Santaella (2016) subraya la contribución de las técnicas a la educación para la paz y al

desarrollo de un modelo social más justo. Kuznetsova & Regnier (2014) señalan que la pedagogía Freinet permite una educación individualizada para cada alumno. Da Silva, De Lima & Valiengo (2017) defienden que la Pedagogía Freinet permite desarrollar un clima democrático en el aula, dado que se otorga voz al alumnado en la vida escolar.

Son reducidos los manuscritos que analizan las aportaciones de la pedagogía de Freinet desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Kanamaru (2014) sostiene que las técnicas freinetianas promueven la autonomía y la autorregulación de los estudiantes. De forma más específica, Dalland & Klette (2016) o Casado (2018) defienden la utilización de los planes de trabajo para promover la autorregulación, aunque en etapas educativas diferentes a EI.

Tras realizar este breve estado de la cuestión, seguidamente se realiza una contextualización de la propuesta de planes de trabajo llevada a cabo durante el Prácticum II del Grado en EI.

## **CAPÍTULO III: PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1.1. Breve descripción del grupo-aula**

Los ejemplos de planes de trabajo que se exponen seguidamente se han llevado a la práctica con un grupo de EI de cinco años de la localidad de Santa María la Real de Nieva del CRA El Pizarral. El grupo está constituido por seis alumnos y dos alumnas. Tienen una experiencia de dos años utilizando planes de trabajo, desde el curso académico 2019-2020. Sin embargo, todavía carecen de muchas de las habilidades que se persiguen desarrollar con la técnica mencionada: la iniciativa, la planificación, la organización, la supervisión de las tareas, etc. A pesar de ser un grupo reducido, es necesario tener presente que la tutora también aplicaba planes de trabajo durante el curso pasado, cuando tenía más de quince alumnos en el aula.

Por otro lado, cabe destacar que la tutora forma parte de diferentes movimientos de renovación pedagógica (Proyecto de Innovación Docente “Educación inclusiva” de la Universidad de Valladolid, Conspiración educativa, el Consejo Educativo de Castilla y León, etc.). Asimismo, es la jefa de estudios. Desde el equipo directivo intentan promover metodologías activas e inclusivas que desarrollan la autonomía del alumnado.

Tras describir brevemente el contexto del grupo-aula, seguidamente se expone cómo se desarrolla la propuesta de los planes de trabajo en el aula de cinco años.

### 3.1.2. Metodología

En asamblea, cada lunes la maestra comparte con el alumnado el plan de trabajo semanal, en el cual se engloban las actividades que los estudiantes deben realizar a lo largo de la semana. Estas actividades giran en torno a diferentes destrezas: escritura, lectura/expresión oral, cálculo/problemas, investigación, creatividad e iniciativa. Salvo en este último apartado titulado “Iniciativa”, en el resto de los bloques las actividades son propuestas por parte del docente, aunque se tienen presentes los intereses del alumnado en función del proyecto que se desarrolla en el aula. Por ejemplo, durante el segundo trimestre del curso académico 2020-2021 están inmersos en un proyecto titulado “Tiempo de dinosaurios”, el cual nació a partir de un consenso alcanzado por el alumnado. Por tanto, las actividades del plan de trabajo semanal se relacionan con la temática mencionada y se integran actividades o propuestas que el alumnado junto con la profesora proponen durante la semana previa. Suelen ser actividades abiertas con el objetivo de promover la creatividad de todos los estudiantes.

El número de las actividades varía en cada una de las semanas, es decir, no es fijo. No obstante, únicamente se plantean dos o tres actividades para cada uno de los apartados mencionados. Estas actividades son sencillas para favorecer su comprensión y su realización autónoma por parte del alumnado de cinco años. No obstante, a lo largo de la semana, siempre pueden acudir al profesor en caso de que hayan olvidado alguna de las actividades o no les queden claras a partir de la información visual de los planes de trabajo.

Antes de finalizar la asamblea de cada lunes, cada alumno se compromete a realizar el plan de trabajo, para lo cual firman en un apartado específico de la estructura del plan (figura 4).

FECHA: PLAN DE TRABAJO SEMANAL	del 14 al 18 de septiembre
¡Me comprometo a realizarlo, porque cuanto más practico...todo me sale mucho mejor!	
Firmado:	

Figura 4. Compromiso. Fuente: elaboración propia.

En una zona del aula se colocan todos los materiales necesarios para las actividades del plan de trabajo de esa semana. Por ello, el alumnado siempre puede recurrir a ellos fácilmente.

Cabe destacar que cada vez que realizan una tarea, los estudiantes deben marcar y colorear el recuadro de la actividad correspondiente en el plan de trabajo de esa semana (figura 5).



Figura 5. Alumnos revisando sus planes de trabajo. Fuente: elaboración propia.

En el apartado “Iniciativa”, los estudiantes pueden plantear otras actividades que ellos quieran o deseen a lo largo de la semana, aunque siempre deben realizar un pequeño dibujo de la actividad elegida y escribir qué han aprendido en un hueco en blanco del plan de trabajo. Esta estructura se mantiene en cada semana, aunque varían las actividades propuestas. Los alumnos pueden realizar las actividades cuando ellos quieran a lo largo de la semana. Solo los talleres (de arte y de experimentos) se desarrollan en un día concreto de la semana. En la tabla 8 se muestra el tiempo que el alumnado dispone para realizar el plan de trabajo.

Tabla 8.

*Horario escolar del alumnado.*

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:30-10:00	Agenda y responsabilidad	Agenda y responsabilidad	Agenda y responsabilidad	Agenda y responsabilidad	Agenda y responsabilidad
10:00-10:30	Trabajo en grupo	Trabajo en grupo	Trabajo en grupo	Trabajo en grupo	Tertulias
10:30-11:00	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Experimentos	Talleres	Plan de trabajo
11:00-11:30	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Experimentos	Talleres	Plan de trabajo
11:30-12:00	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Talleres	Plan de trabajo
RECREO					
12:30-13:00	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Inglés	Plan de trabajo	Plan de trabajo
13:00-13:30	Plan de trabajo	Plan de trabajo	Inglés	Plan de trabajo	Plan de trabajo
13:30-14:00	Psicomotricidad	Plan de trabajo	Especialista AL	Plan de trabajo	Música
14:00-14:30	Psicomotricidad	Plan de trabajo	Especialista AL	Plan de trabajo	Autoevaluación y coevaluación

En todo este proceso, el profesor supervisa el trabajo del alumnado, motiva la realización de cada una de las actividades y ayuda en aquellos momentos que el alumnado se lo demanda.

Expuesta la forma de desarrollar la propuesta de los planes de trabajo, seguidamente se exponen algunos ejemplos de planes de trabajo desarrollados con el grupo de cinco años.

### 3.2. EJEMPLOS DE PLANES DE TRABAJO

Cada alumno dispone de una ficha como la que se expone en la figura 6 y en la figura 7.

#### *Actividades del plan de trabajo de la figura 6*

- Algo que has aprendido. Escribir libremente algo que hayan aprendido a lo largo del proyecto en el cuaderno de escritura libre.
- Mapa del taller de campo. Realizar dibujos sobre las cinco localizaciones del rastreo.
- Componer y leer palabras sobre dinosaurios en el rincón de la lectura.
- Pesa más... Pesa menos... Jugar en la balanza con los diferentes dinosaurios.
- Más alto que... Más bajo que... Ordenar los dinosaurios en función de la altura.
- Laberinto. Realizar un laberinto en una ficha.
- Juego de los dieces. En el rincón lógico-matemático, tienen que rellenar pequeñas bolsitas de plástico con diez judías (decenas) para dárselas de comer a los dinosaurios.
- Clasificación de los dinosaurios. En el rincón lógico-matemático, tienen que realizar clasificaciones con los dinosaurios: bípedos o cuadrúpedos, terrestres o marinos, etc.
- Búsqueda de información. Buscar en Internet imágenes sobre fósiles de dinosaurios.
- Sembrar semillas. Sembrar una semilla en un macetero.
- Dinosaurio con formas geométricas. Diseñar un dinosaurio utilizando piezas sólidas de construcción en el rincón de la construcción.
- Taller de arte: fósiles. Taller que se realiza los jueves en gran grupo.
- Cuidar el planeta. Escribir una frase libre sobre cómo cuidar el planeta.


















FECHA: PLAN DE TRABAJO SEMANAL		del 1 al 5 de marzo			
¡Me comprometo a realizarlo, porque cuanto más practico...todo me sale mucho mejor!					
Firmado:					
<b>ESCRITURA</b>  Libro palabras mágicas Algo que has aprendido		 Mapa Mapa del taller de campo		<b>LECTURA / EXPRESIÓN ORAL</b>  Leer palabras Componer y leer palabras	
				 Pesa más... Pesa menos Pesa más... Pesa menos	
				 Más alto que... Más bajo que... Más alto que... Más bajo que...	
<b>CALCULO / PROBLEMAS</b>  Resolver problemas Laberinto			 Juego de los dieces Juego de los dieces		
			 Resolver problemas Clasificación de dinosaurios		
			 Buscar información Fósiles de dinosaurios		
			 Taller de jardinería Sembrar semillas		
<b>CREATIVIDAD</b>  Mesa de Luz Dinosaurio con formas geométricas		 Taller de Arte Fósiles			
<b>CUIDADO DEL PLANETA:</b>  Cuidar el planeta					
Autoevaluación semanal:				 ¡Perfecto!  Bien  Puedo mejorar  Debo aprender	

Figura 6. Ejemplo de plan de trabajo I. Fuente: elaboración propia.

**Actividades del plan de trabajo de la figura 7**

- Algo que has aprendido. Misma dinámica que en el ejemplo anterior.
- Letrero de la huella fósil. Realizar un letrero sobre el fósil individual del taller de arte.
- Letrero del semillero. Realizar un letrero sobre la semilla plantada en el macetero.
- Componer y leer palabras. Misma dinámica que en el ejemplo anterior.
- Quién es quién de dinosaurios. Juego por parejas al clásico juego, pero adaptado a la temática de los dinosaurios. Se realiza por parejas, por lo que aquellos niños que quieran hacer esta actividad tienen que buscar a otro compañero que quiera también.
- Este dinosaurio vivió en el... A partir de unas fichas, tienen que clasificar los dinosaurios del aula en función de si vivieron en el triásico, el jurásico o el cretácico.
- Plato de judías. En el rincón lógico-matemático, deben asociar determinados números propuestos con su correspondiente cantidad de judías.

- Significado de dinosaurio. Buscar en Internet el significado de dinosaurio.
- Desaparición de los dinosaurios. Ver un vídeo y recortar/pegar tanto un volcán como un meteorito de una ficha facilitada al alumnado en el rincón de los materiales.
- Paleontólogos y paleontólogas. Jugar con el “Kit de excavación de dinosaurio” (Tiger) para convertirse en paleontólogos y paleontólogas.
- Taller de arte. Taller que se realiza los jueves en gran grupo.
- Cuidar el planeta. Misma dinámica que en el ejemplo anterior.


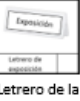

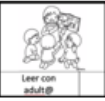












FECHA: PLAN DE TRABAJO SEMANAL		del 8 al 12 de marzo	
¡Me comprometo a realizarlo, porque cuanto más practico...todo me sale mucho mejor!			
Firmado:			
<b>ESCRITURA</b>  Libro palabras mágicas Algo que has aprendido		<b>LECTURA / EXPRESIÓN ORAL</b>  Letrero de la huella fósil  Letrero del semillero  Leer con adult@ Componer y leer palabras  Quién es quién	
<b>CALCULO / PROBLEMAS</b>  Recortar con tijeras Este dinosaurio vivió en el...  Buscar problemas Plato de judías		<b>INVESTIGACION</b>  Buscar información Significado de dinosaurio  Taller de Experimentos Desaparición de los dinosaurios  Paleontólogos y paleontólogas Paleontólogos y paleontólogas	
<b>CREATIVIDAD</b>  Taller de Arte Dientes de dinosaurios		<b>INICIATIVA</b>	
<b>CUIDADO DEL PLANETA:</b>  Cuidar el planeta			
Autoevaluación semanal:		 ¡Perfecto!  Bien  Puedo mejorar  Debo aprender	

Figura 7. Ejemplo de plan de trabajo II. Fuente: elaboración propia.

Expuestos los dos ejemplos de planes de trabajo, en el siguiente epígrafe se justifica cómo se introduce la evaluación formativa y compartida para potenciar el desarrollo de las FE.

### 3.3. EVALUACIÓN FORMATIVA DEL PLAN DE TRABAJO

La evaluación formativa y compartida es definida como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p.36). Siguiendo con los autores anteriores, los

beneficios de este sistema de evaluación son múltiples: (1) mejora el aprendizaje; (2) mejora la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender; (3) desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocrítica; (4) es un proceso fundamental en la formación de personas responsables y en el desarrollo de una educación democrática; (5) suele ser muy útil en la mejora del clima del aula y en la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o en el centro; (6) es una cuestión de coherencia con las convicciones educativas del profesorado y con los proyectos curriculares propios o del centro.

Cada viernes los alumnos autoevalúan su plan de trabajo semanal, a la vez que coevalúan el trabajo de sus compañeros. Para ello, se utilizan cuatro niveles de logro: “Perfecto”, “Bien”, “Puedo mejorar” y “Debo aprender” (figura 8). La autoevaluación se realiza de forma individual junto con el profesor. En este momento, los estudiantes exponen qué nivel consideran que han alcanzado en esa semana y marcan el nivel de logro en su plan de trabajo. Con respecto a la coevaluación, en asamblea, los alumnos deciden qué nivel se merecen el resto de los compañeros. Para ello, se emplean unos pictogramas que se colocan encima de un dibujo/fotografía de cada uno de los estudiantes del aula (figura 9).



Figura 8. Niveles de logro. Fuente: elaboración propia.

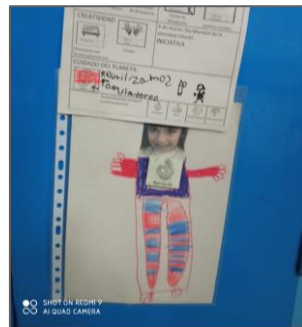


Figura 9. Coevaluación. Fuente: elaboración propia.

En la evaluación formativa es clave que el alumnado conozca cuáles son los criterios de evaluación para promover su autorregulación (Sanmartí, 2007). Durante el Prácticum II comprobé que siempre el alumnado se autoevaluaba o era coevaluado con un “Perfecto”. Sin embargo, no todos los alumnos alcanzaban este nivel de aprendizaje, pero ellos no eran conscientes debido a dos dificultades: (a) el egocentrismo característico de los alumnos de EI (Navarro & Martín, 2010) y, sobre todo, (b) la ausencia de criterios de evaluación que puedan tomar como referencia en cada nivel de logro (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).



Por ello, tras realizar un análisis del contexto, propuse a mi tutora del aula unos criterios de evaluación sobre las siguientes FE: (a) la iniciativa, (b) la supervisión de la tarea, (c) la supervisión de sí mismo, (d) la planificación y (e) la organización de los materiales. El objetivo fue potenciar los beneficios de los planes de trabajo mediante la evaluación. La mayoría de estos aspectos se tenían en cuenta en las evaluaciones de los viernes, pero no de forma sistematizada al no existir un instrumento que recopilase todos los criterios de evaluación. El alumnado comprende qué significan términos como “Iniciativa” o “Planificación”.

Tras el establecimiento de los criterios, diseñé dos instrumentos de evaluación: (a) una ficha de seguimiento grupal diaria, que es empleada por parte del profesor para evaluar al alumnado (Anexo I); y (b) una escala graduada para los niveles de logro descritos previamente, la cual se utiliza en los procesos de autoevaluación y de coevaluación por parte del alumnado.

Seguidamente se muestra la escala graduada adaptada de forma visual para facilitar su comprensión por parte del alumnado de cinco años (figura 10, 11, 12 y 13). En el Anexo II se detallan los criterios de evaluación que corresponden a cada uno de los niveles de logro.

Es difícil que un alumno cumpla con todos los criterios de uno de los niveles. Es posible que la valoración de su trabajo semanal se encuentre entre dos niveles. Por ello, tras realizar un balance global de todos los criterios, los alumnos deben argumentar su nivel de logro.



Figura 10. Nivel “Perfecto”. Fuente: elaboración propia.



Figura 11. Nivel “Bien”. Fuente: elaboración propia.



Figura 12. Nivel “Puedo mejorar”. Fuente: elaboración propia.

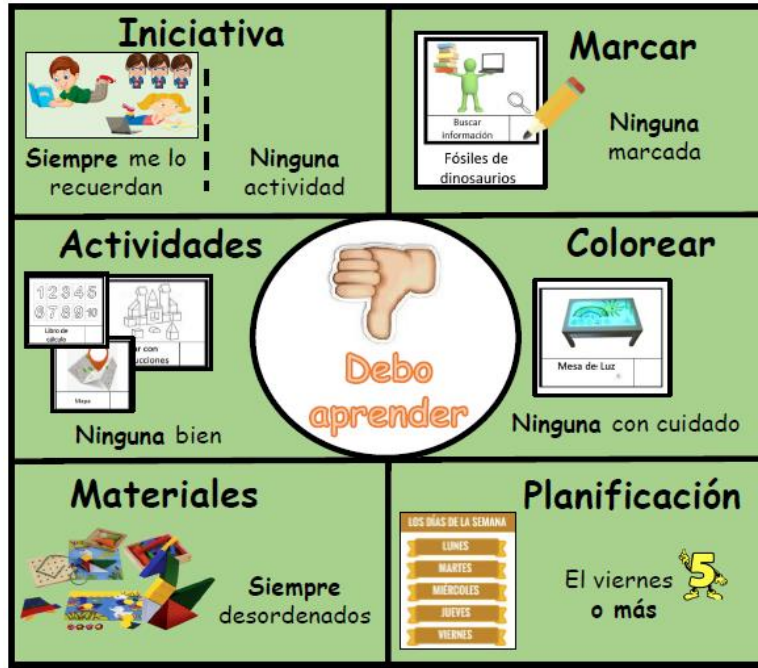


Figura 13. Nivel “Debo aprender”. Fuente: elaboración propia.

Además, se ha diseñado un “rincón de la evaluación”, donde el alumnado consulta los criterios de evaluación de cada uno de los cuatro niveles de logro (figura 14). En la figura 15 se muestran imágenes realizadas el día que se presentó este instrumento al alumnado.



Figura 14. Rincón del aula para la evaluación. Fuente: elaboración propia.



Figura 15. Presentación de la escala graduada. Fuente: elaboración propia.

# CAPÍTULO IV: MÉTODO

## 4.1. DISEÑO METODOLÓGICO

Bajo un paradigma interpretativo, en este estudio se sigue un diseño *metodológico cualitativo fenomenológico* (Hernández-Sampieri *et al.*, 2018). Bisquerra (2004) expone que “estos estudios se preocupan por determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (p.317). En este caso el fenómeno que se explora, describe y comprende son las contribuciones de los planes de trabajo para desarrollar las FE del alumnado desde la inclusión educativa (figura 16). Igualmente, se profundiza en el proceso seguido por parte de los maestros participantes para instaurar la técnica del plan de trabajo en sus respectivas aulas.

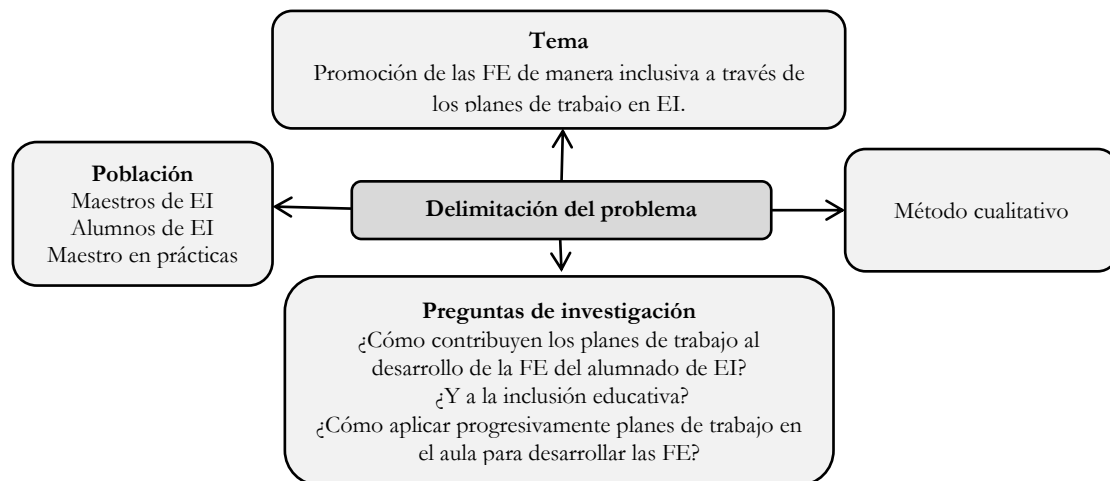


Figura 16. Objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

## 4.2. PARTICIPANTES

### 4.2.1. Tipo de participantes

Los participantes de este estudio han sido seleccionados mediante un muestreo *no probabilístico* (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Según estos autores, “este muestreo supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). En concreto, se trata de un muestreo incidental pues la selección muestral se realiza por el interés de los casos (Barba, 2013).

### 4.2.2. Características de los participantes

Por un lado, en este estudio participan cinco maestros con conocimientos sobre la aplicación de los planes de trabajo en EI siguiendo la filosofía de Célestin Freinet. Todos ellos forman

parte del MCEP o cuentan con una dilatada experiencia en otros grupos de renovación pedagógica. Dos trabajan en Segovia, otro en Madrid, otro en Cantabria y otro en León.

Asimismo, en este estudio se cuenta con la participación de un grupo de alumnos de cinco años de EI de un Colegio Rural Agrupado de la provincia de Segovia, cuya maestra-tutora es una de las que se ha señalado previamente como participante de esta investigación. La elección de este grupo se debe a razones de oportunidad, dado que el investigador realiza el Prácticum II del Grado en EI en este centro educativo durante el curso 2020-2021. No se proporciona más información sobre el contexto de este grupo-aula puesto que se corresponde con el descrito en las propuestas prácticas del capítulo anterior.

Igualmente, en el estudio ha participado el investigador del trabajo, pues, como se ha mencionado, ha formado parte del contexto de estudio durante el Prácticum II.

### 4.3. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

#### *Cuestionario abierto*

Se ha diseñado un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas. Tras unas preguntas sociodemográficas (edad, género, experiencia docente con los planes de trabajo y provincia), se establecieron cuatro secciones de debate (Anexo III). Este cuestionario fue cumplimentado por los cinco maestros de EI de forma online mediante *Forms* (tabla 9).

Tabla 9.

*Descripción de los maestros participantes en el cuestionario.*

N.º	Código	Edad	Experiencia docente con planes de trabajo	Sexo	Provincia docencia
1	C1	48	3 años	Femenino	Segovia
2	C2	Más de 50	Más de 25 años	Femenino	Segovia
3	C3	64 (jubilada)	30 años	Femenino	León
4	C4	39 años	10 años	Femenino	Cantabria
5	C5	67 (jubilado)	Más de 20 años	Masculino	Madrid

Fuente: elaboración propia. Nota: C (cuestionario).

#### *Entrevista grupal (EG)*

Se ha llevado a cabo una entrevista grupal con la clase de 5 años descrita previamente cuya característica en común es la utilización de planes de trabajo en su proceso de aprendizaje. Participaron un total de ocho alumnos, por lo que se cumplió con la condición de ser un grupo pequeño de entre tres y diez personas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En la tabla 10 se pueden consultar los temas de debate que se plantearon por parte del profesorado al alumnado. En total, la entrevista tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Esta sesión realizada fue grabada y transcrita para su análisis posterior.

Tabla 10.

*Temas de debate para el alumnado*

<b>Preguntas de debate</b>
- ¿Os gustan los planes de trabajo? ¿Por qué?
- ¿Preferís hacer cada uno lo que quiere o todos lo mismo a la vez? ¿Por qué?
- ¿Es bueno tener iniciativa? ¿Os gusta? ¿Por qué?
- ¿Es bueno planificar y organizar cuándo realizar las actividades? ¿Os gusta? ¿Por qué? ¿Decidís cuántas actividades realizáis cada uno de los días de la semana?
- ¿Realizáis las actividades que más os gustan cada día? ¿Esto os gusta?
- ¿Los dibujos del plan de trabajo os permiten recordar qué actividades tenéis que realizar?
- ¿Por qué creéis que os pedimos que tachéis las actividades en el plan de trabajo?
- ¿Qué os permiten conocer las manitas de la evaluación?
- ¿Es bueno organizar los materiales que utilizáis? ¿Qué pasa si no los organizáis?
- ¿Os permite el plan de trabajo realizar las actividades a vuestro ritmo?
- ¿Os acordáis de las actividades que tenéis que realizar a lo largo de la semana?

Fuente: elaboración propia.

***Observación participante***

Esta estrategia implica la interacción social entre el investigador del estudio y los sujetos de estudio en el contexto natural de estos últimos (Taylor y Bogdan, 1987). En este estudio, la implicación o participación por parte del observador es alta-completa (Grupo LACE, 1999), gracias a que el investigador se introduce en el ambiente del aula estudiado durante los meses del Prácticum II, llegando a ser un miembro más del grupo-aula. Asimismo, la observación es informal, como consecuencia del registro incidental de los hechos acontecidos.

En la tabla 11 se propone una pequeña guía para la observación en el aula. Las observaciones exhaustivas realizadas se han recogido en el diario de campo (Grupo LACE, 1999).

Tabla 11.

Guía para la observación participante

<b>Guía para la observación participante en las aulas</b>		
1. Desarrollo de las FE del alumnado	Inhibición	Supervisión de la tarea
	Flexibilidad cognitiva	Control emocional
	Memoria de trabajo	Planificación/organización
	Iniciativa	Organización de los materiales
	Supervisión de sí mismo	
2. Ambiente inclusivo en el aula	Presencia del alumnado	
	Participación del alumnado	
	Progreso del alumnado	

Fuente: elaboración propia.

#### 4.4. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante el programa informático Atlas.ti versión 8 siguiendo la categorización emergente (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Así, los datos se sometieron a dos niveles de codificación. En un primer nivel, se detectaron los códigos emergentes en categorías a partir de los datos en bruto, revisando en todo momento lo realizado cuando emergían nuevos códigos. Después, en un segundo nivel de codificación, se compararon las categorías para agruparlas en temas (Santos, 1993; Figura 17).

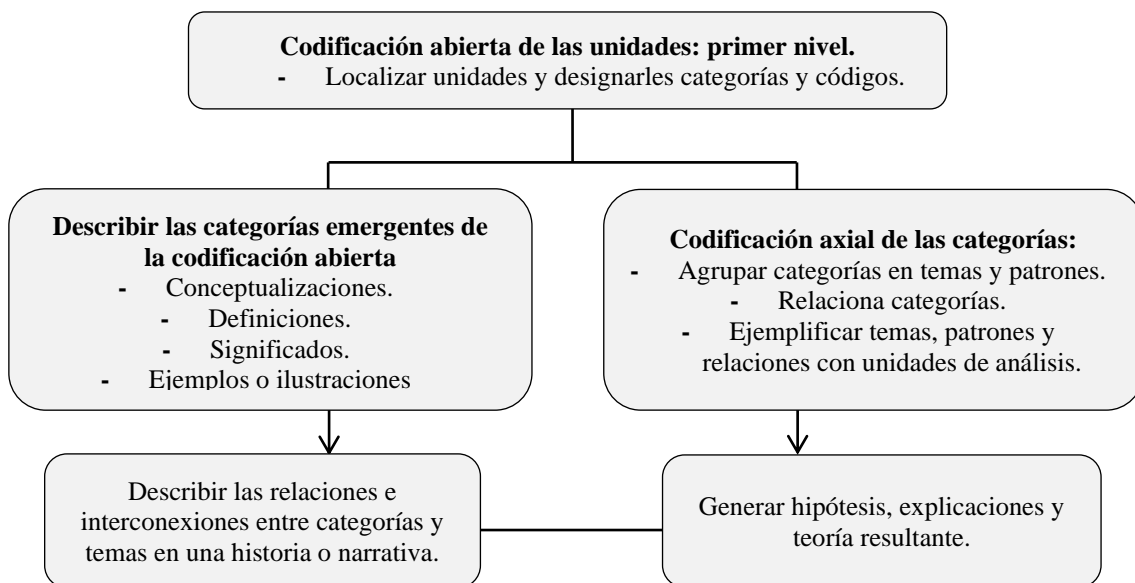


Figura 17. Proceso de análisis cualitativo. Fuente: Hernández-Sampieri et al. (2014).

#### 4.5. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se solicitó la colaboración a las dos maestras de EI de Segovia dado que se conocía que ambas aplicaban planes de trabajo con sus alumnos. Tras su aceptación, ambas cumplimentaron el cuestionario al que previamente se ha realizado alusión.

En segundo lugar, se envió un correo electrónico a la secretaría del MCEP para solicitar la participación de otros maestros de EI que aplicasen los planes de trabajo. Esto permitió tener acceso a los otros tres maestros participantes, a quienes se envió el cuestionario.

En tercer lugar, se llevó a cabo la observación participante y la entrevista grupal en el periodo relativo al Prácticum II del Grado en Educación Infantil del curso académico 2020-2021.

#### 4.6. CRITERIOS DE RIGOR Y PRINCIPIOS ÉTICOS

Por un lado, para garantizar el rigor y la calidad de la investigación cualitativa se han empleado diversas técnicas propuestas por Guba (1983). En primer lugar, cabe destacar la triangulación,

pues se ha recogido información sobre el fenómeno de estudio utilizando diferentes técnicas de recogida de datos (cuestionarios abiertos, entrevista grupal y observación participante). Esto ha permitido comparar y contrastar los datos recogidos por cada una de las tres vías. En segundo lugar, se ha realizado un trabajo prolongado en el campo de estudio, pues las observaciones se han registrado a lo largo del Prácticum II. En tercer lugar, el estudio ha sido revisado por parte del tutor académico, un observador externo.

Por lo que respecta a los principios éticos, el estudio que se presenta en este documento ha cumplido con los tres grandes principios que expone Opazo (2011): (a) el respeto por las personas, promoviendo su autonomía; (b) la beneficencia, buscando no dañar y posibilitar la maximización de beneficios; y (c) la justicia, fomentando el trato igualitario en la investigación. Así, en todo momento se ha garantizado la privacidad y la confidencialidad de los datos al amparo de la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Para ello, se han empleado códigos de anonimato en el momento de referirnos a los participantes (Bisquerra, 2004; Noreña, Alcaraz, Guillermo & Rebolledo, 2012). Igualmente, el equipo directivo del centro ha sido conocedor de la investigación.

Sobre el desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados, cabe citar la honestidad y la redacción crítica del informe por parte del investigador (Wood & Smith, 2018).

## **CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **5.1. RESULTADOS**

#### **5.1.1. ¿Cómo se aplican los planes de trabajo en el aula?**

A continuación, se recogen las formas de aplicar los planes de trabajo por parte del profesorado de EI que ha participado en el estudio. La propuesta didáctica expuesta en el Capítulo II de este documento se corresponde con la forma de proceder de la maestra C1.

C2. Esta maestra lo introduce a partir de 4 años. Las actividades del plan de trabajo tienen que ver con las propuestas de mejora de la autoevaluación que realizan los niños o con alguna tarea para el proyecto personal (individual) o colectivo de la clase.

C3. Esta maestra señala que los planes de trabajo parten de la asamblea que se realiza los lunes. En ella se van recogiendo las propuestas de los niños y de la profesora, se recuerda cómo va el proyecto en el cual se está trabajando, etc. En el plan de trabajo también se anotan las tareas de proyectos más generales (el huerto, la correspondencia escolar, las salidas al



entorno, et.) u otros que se realizan a nivel de centro. Los alumnos se comprometen a la realización de los trabajos consensuados. Los viernes se realiza una asamblea para valorar el balance de la semana: se revisan los trabajos individuales y colectivos, se contemplan fotografías de la semana, los alumnos expresan sus opiniones sobre el trabajo realizado, etc. Diariamente también se realiza otra asamblea para supervisar la evolución del trabajo.

C4. Esta maestra expresa que en los primeros años hace un plan diario colectivo dirigido por el docente en el momento de la asamblea. Se realizan propuestas abiertas para que el alumnado tenga libertad de elegir las una vez establecido el plan de trabajo diario. Las tareas las estructuran en base a un panel con fotografías que anticipan y secuencian la jornada.

En cinco años introduce el plan de trabajo semanal en base a un consenso establecido de las actividades a llevar a cabo durante la semana. Los alumnos cuentan con una ficha personal para registrar el desarrollo del trabajo realizado a lo largo de la semana. Los viernes se valora cómo se ha desarrollado el trabajo y cómo los estudiantes se han sentido.

C5. Este maestro propone los planes de trabajo de forma semanal. Su contenido se acuerda los lunes en asamblea. En el plan se engloban tareas que pueden ser de un proyecto de investigación u otras independientes. Puede haber tareas individuales, de pareja o de pequeños grupos. En un panel se van proponiendo las actividades. Una vez elaborado, se presentan o ejemplifican las actividades para que sean comprendidas y los alumnos puedan desarrollarlas sin mayor necesidad, pero con la ayuda del profesor siempre que lo necesiten.

### 5.1.2. ¿Cómo contribuyen los planes de trabajo a las funciones ejecutivas?

#### *Memoria de trabajo*

Esta FE está presente en diferentes momentos de la propuesta de los planes de trabajo. Por un lado, el alumnado debe recordar los compromisos semanales asumidos en el plan de trabajo (C1). Es decir, deben tener consciencia del trabajo semanal que realizar. Esto también se promueve los viernes, cuando se revisa todo el trabajo hecho a lo largo de la semana.

La memoria de trabajo también es necesaria cuando se tienen que recordar los pasos necesarios para realizar una tarea de más de un paso o seguir una secuencia (C3). En este sentido, los niños deben acordarse de los objetivos superados para poder centrarse en otros (C1). Por ello, cuando finalizan una actividad deben marcarla en el plan de trabajo.

Igualmente, el uso de dibujos o pictogramas para aludir a las actividades contribuye a desarrollar esta FE. Los propios niños reconocen que “los dibujos nos indican y te ayudan a reconocer la actividad. Nos dan pistas para poder marcar solos la actividad” (EG).

### ***Flexibilidad cognitiva***

Los profesores expresan que, con el plan de trabajo, “la vida cotidiana exige realizar diversas actividades en un marco temporal al que es necesario adaptarse” (C3). “Se les pide que trabajen solos y que realicen cuando quieran su trabajo teniendo solo como obligatoria la fecha límite (una semana) para realizarlo” (C2). De esta forma, cambian el foco de atención de una actividad a otra y deben adaptarse a la nueva situación. Igualmente, los estudiantes “puede comenzar una actividad pero cambiarse a otra si es posible por los espacios de trabajo, sabiendo que tendrán que realizar la anterior en el límite temporal” (C5).

Asimismo, en los planes de trabajo se suelen promover tareas “donde no solo hay una opción posible” (C4). En este sentido, C4 valora “las propuestas abiertas y técnicas como el texto libre, por ejemplo, que propician la autonomía y la divergencia, donde surgen ideas y creaciones muy diversas”. Por tanto, el plan de trabajo es compatible con otras técnicas freinetianas que fomentan la expresión libre, natural y creativa de los alumnos.

Por otro lado, los alumnos tienen que ser flexibles en cuanto al tiempo que dedican a las actividades del plan de trabajo para poder cumplir con todas ellas a lo largo de la semana. En la entrevista grupal los alumnos expresan que “están un poquito en cada actividad”.

### ***Control emocional***

Los planes de trabajo permiten generar un “contexto afectivo que da seguridad emocional” (C4). En este sentido, C1 afirma que: “Veo que cuando ellos realizan las actividades, las eligen ellos, tienen más interés y más motivación en hacerlas. Si ellos pueden elegir, lo hacen porque quieren” (C1). Los propios alumnos expresan que: “Todos lo mismo sería muy aburrido” (EG). C3 defiende que: “El bienestar emocional individual y grupal se ve favorecido con los planes de trabajo: elegimos qué hacer, nos comprometemos a ello, disfrutamos al hacerlo, compartimos ayuda y valoramos nuestros éxitos”. Por tanto, “lo importante es que el proceso se desarrolle con interés, motivación y responsabilidad” (C4).

Asimismo, como se recoge en el Diario de campo, los planes de trabajo potencian la perseverancia y el esfuerzo en el cumplimiento de los objetivos del alumnado.

A veces tienen dificultades para realizar algunas actividades del plan de trabajo de manera correcta. Aunque en ocasiones esta situación les genera cierta frustración, rápidamente los alumnos son conscientes de que pueden repetir la actividad hasta que la realicen bien. Esto repercute favorablemente en su autoestima, pues tienen numerosas oportunidades para aprender del error y a través de la experiencia (9/03/2021).

### ***Supervisión de sí mismo***

Esta FE se fomenta especialmente en las evaluaciones que se realizan, generalmente los viernes, sobre el plan de trabajo. “La evaluación se realiza a partir de la valoración personal, autoevaluación, y de la valoración de las demás personas” (C3). “En las autoevaluaciones se observa un gran conocimiento de sí mismos” (C2). “Las criaturas son responsables de diversas tareas. Poco a poco van aprendiendo a expresar sus dificultades, reconocer sus fortalezas, pedir ayuda como estrategia de resolución” (C3). “No siempre es fácil ser crítico en estas edades, pero así vamos aprendiendo sobre el trabajo realizado” (C3).

También se evalúan las tareas compartidas en parejas o en pequeños grupos (C5). Por ello, estos momentos sirven para “compartir con los otros y valorar lo que ha conseguido y lo que aún no. Les proporciona capacidad metacognitiva” (C4). Así, los propios alumnos reconocen que estas evaluaciones sirven para que: “Si no lo he hemos hecho bien o me ha salido mal o tengo que practicar más a la semana que viene..., tengo que mejorar” (EG). Sobre esta FE se recogen diferentes alusiones en el Diario de campo, pudiendo destacar la siguiente:

El feedback diario del docente y el uso de los instrumentos de evaluación formativa son fundamentales para promover la supervisión que los alumnos realizan de su propio trabajo: el cumplimiento de los objetivos, la manera de resolver las actividades propuestas, las dificultades, etc. Igualmente, la evaluación está siendo clave para mejorar las FE del alumnado a partir de la autoevaluación que cada niño realiza de su trabajo semanal. El plan de trabajo permite que los alumnos, a su ritmo, realicen las actividades todas las veces necesarias hasta conseguir la correcta realización de las mismas. Incluso, algunos alumnos proponen actividades en el apartado de “Iniciativa” que se centran en reforzar aquellos aspectos que no se dominan o con mayores dificultades (12/04/2021).

En la entrevista grupal con el alumnado también indicaron que “tenemos que pedir ayuda a los profesores o a los amigos”. “No pasa nada porque venimos al cole a aprender y es bueno pedir ayuda porque así podemos aprender más” (EG). Sobre este aspecto, en relación con el plan de trabajo, “otra de las cosas que se valoran es que pidan ayuda para aprender porque eso está muy bien, pero no esa tendencia excesiva con el maestro. Debemos dejar hacer”(C1).

### ***Supervisión de la tarea***

Como plantea C4, en la asamblea “nos proponemos unos objetivos, pero las normas y límites que se establecen son muy amplios, flexibles y se van ajustando a medida que se van desarrollando” (C4). Una de las maestras que ha respondido el cuestionario reconoce que el proceso con el plan de trabajo es el siguiente: “Planificar, secuenciar y hacer seguimiento de

lo realizado para conocer el cumplimiento de los objetivos establecidos” (C4). Sobre este último aspecto, los alumnos expresan que, tras realizar una actividad, la marcan en el plan de trabajo. “La marcamos para no repetirla, para saber las actividades que ya has hecho. Las podemos contar y ver las que quedan” (EG). Igualmente, en el plan de trabajo pueden anotar aquellas actividades voluntarias que realizan a lo largo de la semana (C1).

Además, como ya se ha mencionado, las actividades del plan de trabajo se pueden volver a hacer hasta que se realicen correctamente, de acuerdo con los objetivos establecidos (C1).

### ***Planificación y organización***

Esta FE está presente desde el momento en el cual se consensuan las actividades del plan de trabajo. C4 expresa que: “El plan de trabajo es en sí mismo la estructura que engloba todo ello”. Los alumnos “se van dando cuenta de que tienen que controlar su trabajo para que les dé tiempo a realizarlo en el tiempo acordado” (C5). La maestra C2 recalca que es necesario colaborar con ellos en la planificación, sobre todo en tres y cuatro años.

La planificación es necesaria en diferentes momentos de la propuesta: en la elaboración del plan de trabajo, en la planificación del tiempo, de los materiales y de los agrupamientos.

La capacidad de planificar y de organizar se da tanto en la elaboración del plan de trabajo como en la organización para desarrollar la tarea, sea esta individual o de pareja o de grupo.

Para desarrollar la tarea tienen que prever qué necesitan y los pasos para llevarla a cabo (C5).

Los alumnos en la entrevista grupal reconocen que las actividades del plan de trabajo se tienen que realizar todos los días. “Se hacen en el primero, el segundo, el tercero, el cuarto y el quinto día” (EG). Igualmente reconocen que si el número de actividades que se realizan los viernes es elevado, eso significa que “durante la semana no hemos hecho nada y hemos perdido el tiempo” (EG) o “nos hemos organizado fatal” (EG). Por ello, consideran que lo mejor es realizar actividades “poquito a poquito” (EG). Además, los niños destacan que la supervisión de la tarea les ayuda en la planificación y organización de su trabajo semanal. Así, expresan que: “Cuando veo las que tengo marcadas me puedo organizar” (EG).

Esta planificación también está presente cuando se plantean actividades por parejas o en pequeños grupos. Sobre esta cuestión, se destaca la siguiente cita en el Diario de campo:

Esta semana el plan de trabajo tiene una actividad que se debe realizar por parejas. Así, cuando un alumno quiera realizar esta actividad tiene que buscar a otro que también quiera realizarla en ese momento o también pueden acordar cuándo realizarla (25/02/2021).

Por tanto, los alumnos tienen múltiples opciones para planificar su trabajo a lo largo de la semana: cuándo hacerlo, dónde hacerlo, con quién hacerlo, etc. C5 menciona que:

El tener el tiempo prudencial de una semana para desarrollar el trabajo, les permite organizarse para realizar los distintos trabajos en función de sus intereses (realizarlos junto a su amigo o amiga, hacerlos pronto para tener más tiempo de actividad libre...) (C5).

### ***Organización de materiales***

Las alusiones a esta FE son numerosas. Por un lado, la propuesta del plan de trabajo permite que el alumnado identifique o reflexione sobre qué materiales necesita para realizar las actividades para posteriormente ir a por ellos. Por ello, es fácil identificar su vinculación con otra de las FE: la planificación. Sobre este aspecto, C1 destaca que:

El no hacer todos a la vez la misma tarea hace que... Por ejemplo, imagínate que yo digo ahora todos vamos a pintar con témperas. Pero si uno quiere escribir la carta a su familia, otro quiere pintar con témperas, otro realizar construcciones, etc. Es evidente que yo no puedo estar con todos. Entonces, ellos mismos se tienen que organizar sus materiales.

Por otro lado, tras realizar una actividad del plan de trabajo, los materiales deben volverse a colocar en su sitio por si algún compañero quiere realizar esa actividad. “Después de usar los materiales los tienen que organizar para que otros niños puedan utilizar los materiales si quieren realizar la actividad” (C1). En la entrevista grupal, los propios niños reconocen que esta FE es importante “para no perder nada y para que los demás puedan participar” (EG).

C4 pone en valor el papel del docente para prever el material que pueda ser necesario por parte del alumnado a lo largo de las actividades del plan de trabajo semanal. Esta maestra expresa que los materiales deben ser variados, estar etiquetados y al alcance del alumnado. Sobre este aspecto es relevante la siguiente cita del Diario de campo:

Compruebo que es fundamental que los niños conozcan qué materiales pueden utilizar y dónde pueden conseguirlos. Si los materiales no estuviesen al alcance y los alumnos no tuviesen libertad para cogerlos, sería inviable plantear el plan de trabajo dado que los alumnos dependerían constantemente del profesor (15/03/2021).

### ***Iniciativa***

En opinión de los maestros participantes, los planes de trabajo fomentan la iniciativa en diferentes sentidos. Por un lado, la iniciativa para decidir qué hacer en cada momento. “En el momento en el que tú puedes decidir entre un montón de tareas la que haces en cada

momento”(C1). C5 menciona: “La iniciativa para organizarse a la hora de realizar las tareas”. Los alumnos señalan que: “Podemos elegir por la que podemos comenzar” (EG).

Asimismo, la iniciativa también está presente cuando los estudiantes plantean propuestas basadas en sus intereses. “La iniciativa se concreta en sus propuestas para desarrollar un proyecto o tarea que se recoge en el plan”(C3). Es decir, los alumnos pueden “proponer, adaptar o consensuar las actividades del plan de trabajo semanal.”(C5).

La iniciativa también está presente en el momento de realizar una tarea de forma autónoma. “A lo largo del desarrollo del plan, cada persona tiene autonomía y va realizando sus tareas siguiendo un ritmo personal” (C3). “Se pueden elegir actividades cuando queramos” (EG). Sobre esta cuestión, destaco la siguiente reflexión en el Diario de campo, donde también destaco el valor de la evaluación formativa para incentivar las FE del alumnado.

Con la propuesta del plan de trabajo observo que se persigue una progresiva independencia del alumnado con respecto al profesor. Al comenzar las prácticas era más frecuente que los niños preguntasen “Profe, ¿y ahora qué tengo que hacer?” Sin embargo, con el paso de las semanas, estoy comprobando que progresivamente los alumnos están teniendo mayor iniciativa en el momento de realizar las actividades, de marcar las realizadas en el plan de trabajo o de proponer actividades. La evaluación formativa (el feedback del profesor y el rincón de la evaluación) está siendo clave para mejorar las FE de los niños (17/03/2021).

Por tanto, son numerosas las oportunidades que el alumnado tiene para desarrollar iniciativa. “Cuando lo haces solo, lo marcas solo, puedes hacer actividades voluntarias...” (EG).

En todo este proceso, el tipo de tareas que se plantean en el plan de trabajo también es clave. “Las propuestas abiertas y técnicas como el texto libre, por ejemplo, que propician la autonomía y la divergencia, donde surgen ideas y creaciones muy diversas” (C4).

Nos parece también interesante el testimonio que proporciona C1, quien indica algunas de las dificultades a las que se enfrenta cuando intenta promover la iniciativa de sus alumnos mediante el plan de trabajo debido a la existencia de un “currículum oculto”.

Algunos alumnos tienen una iniciativa muy grande, pero otros dependen mucho del profesor. Les quitamos la iniciativa porque siempre estamos “tú tienes que hacer lo que diga tu profe” o “tú tienes que hacer lo que digan tus padres”. Entonces, volver a recuperar la iniciativa es un poco complicado porque ellos entienden que están en un sitio donde hay un adulto y el adulto siempre sabe mejor qué hay que hacer. El currículum oculto es que tú dices y ellos hacen. Cuando quieres romper con esto...El profesor y el niño se tienen que mentalizar (C1).

### ***Inhibición***

Para comenzar, C2 expone que: “En estas edades, las necesidades se necesitan cubrir de forma inmediata”. Así, C2 defiende que “trazar un plan de trabajo requiere ya la inhibición de lo que de forma espontánea quieren hacer que es, por supuesto, el juego libre”.

De la misma forma, los planes de trabajo permiten que el alumnado centre sus esfuerzos hacia el cumplimiento de una serie de metas o de compromisos de aprendizaje. “Esta inhibición será placentera al conseguir los objetivos marcados” (C2). Por esta razón, los planes de trabajo fomentan la atención. “Mantener la atención en la tarea, pues no se basan en actividades dispersas, sino centradas en un trabajo para conseguir una meta” (C3).

Igualmente, los compromisos asumidos no se pueden dejar para el último día de la semana. “Saben que no pueden dejarlos todos para el final porque no les daría tiempo y no lo harían bien” (C5). Sobre esta idea, se destaca el siguiente fragmento del Diario de campo:

Es frecuente que los niños muestren preferencia por determinadas actividades del plan de trabajo: por su carácter motivador, por sus preferencias, por los resultados que consiguen, etc. Sin embargo, cada vez son más conscientes de que no podrían dedicar todo su tiempo a una única actividad puesto que descuidarían el resto y, como realizan cada lunes, se han comprometido a la realización de todas las actividades del plan de trabajo. Aunque a veces hay que recordárselo, esta situación promueve la inhibición de los niños (13/04/2021).

También la inhibición está presente con respecto al uso de los espacios. En palabras de C5:

Aprenderá a esperar si quiere hacer una tarea en un momento concreto porque le apetece en ese momento o porque está su amigo o amiga en esa tarea pero no hay espacio para él o ella o porque es la norma de que no pueden ir más allá de un número determinado a esa tarea.

C4 recuerda la necesidad de trabajar, a través de la asamblea, la capacidad reflexiva.

#### **5.1.3. ¿Cómo promueven los planes de trabajo la inclusión?**

##### ***La inclusión educativa en el aula***

Por un lado, diversos profesores defienden que la clave de la participación de todo el alumnado en las propuestas del plan de trabajo se encuentra en el tipo de actividades que se plantean en esta técnica freinetiana. Algunas citas son las siguientes: “Los planes están diseñados en clave de que estén al alcance de todos y todas” (C4) o “Como las actividades que se plantean son abiertas, cada cual puede desarrollarlas según su capacidad” (C5).

Por otro lado, los planes de trabajo también permiten que los ritmos individuales sean respetados. Como menciona C1:

Unos tienen un periodo de concentración más alto o un ritmo de aprendizaje más lento... Algunos realizan varias actividades y otros una a lo largo de la mañana. En este sentido, el profesor no marca el tiempo “tenéis todos diez minutos para hacer no sé qué...”, sino que cada uno aprende al ritmo que necesita. Así, se fomentan los logros de cada uno de los niños del aula y su autoestima (C1).

Pero, como se recoge en el siguiente fragmento del Diario de campo, no solo se respetan los ritmos, sino también las necesidades individuales de los niños en cada momento.

Hoy los ocho alumnos están realizando actividades diferentes. Uno está pintando, otro buscando información en el ordenador, otro escribiendo un letrero, otro realizando un desafío lógico-matemático, etc. Con el plan de trabajo, los estudiantes pueden decidir qué hacer en función de sus necesidades e intereses del momento. Por ejemplo, C me comenta que ahora no le apetece escribir, sino buscar información en el ordenador. Sin embargo, a L le apetece realizar la actividad de construcciones (Diario de campo, 15/03/2021).

C3 añade que los niños pueden repetir las tareas que les gustan o aquellas con más dificultades. Los alumnos en la entrevista grupal señalan que, con el plan de trabajo, “podemos elegir las cosas que nos apetezcan en cada momento” (EG).

Los alumnos también tienen la oportunidad de realizar aportaciones en el plan de trabajo. “Las aportaciones de todos son importantes y mejoran al colectivo” (C3). C5 añade que: “Al tener la oportunidad de poder proponer actividades para el plan (aquí caben todas, las más complejas y las más simples), todas las criaturas se sienten incluidas”. Sobre esta cuestión, en la entrevista grupal, los alumnos destacan que les gustan los planes de trabajo porque “tenemos unas cosas iguales y otras diferentes que cada uno elige lo que quiere”. Por tanto, se puede decir que los alumnos participan activamente en su proceso de aprendizaje.

Otra de las profesoras destaca la ayuda entre los compañeros. “Todos en un momento u otro necesitan ayuda en alguna parte y pueden ayudar en otras” (C2). “Como algunos ya han realizado algunas actividades del plan de trabajo, pueden ayudar a los compañeros que no las han realizado todavía y piden ayuda” (Diario de campo, 13/04/2021).

Asimismo, esta técnica de trabajo permite que el profesor disponga de más tiempo para atender a las necesidades de aquellos alumnos con mayores dificultades o en las tareas más complejas. Sobre este aspecto, destaco la siguiente cita del Diario de campo:

Utilizar el plan de trabajo me permite disponer de más tiempo para aquellos alumnos que lo necesitan. De esta forma, puedo atender de una forma más personalizada las necesidades de los alumnos del aula y proporcionarles un feedback más individualizado (11/03/2021).



Por todas estas aportaciones a la inclusión educativa, C2 destaca el clima de respeto, de trabajo, de autonomía y de ayuda mutua que se genera con la técnica del plan de trabajo.

#### 5.1.4. ¿Cómo instaurar la técnica los planes de trabajo en el aula?

##### *Instaurar planes de trabajo en el aula: aspectos clave*

A continuación, se muestran las opiniones recogidas por parte de los cinco profesores que han rellenado el cuestionario propuesto en la investigación de este documento.

C1. Esta maestra señala que lo primero es que el profesor interiorice qué quiere conseguir y qué significa eso que quiere conseguir a nivel práctico. Para ello, plantea el siguiente ejemplo: “Si quieres que tengan iniciativa, les tenemos que dar la oportunidad de tener iniciativa (poder levantarse, moverse por el aula, decidir y proponer actividades en su plan de trabajo, etc.). Posteriormente, se pueden establecer acuerdos y compromisos con los niños. Defiende que se debe reflexionar con ellos sobre el para qué de la escuela. Tras ello, el profesor y el alumnado pueden proponer actividades variadas y motivadoras en el plan de trabajo.

C2. Esta maestra considera que la clave es cambiar el ambiente del aula. En primer lugar, para poder instaurar la propuesta del plan de trabajo se necesita tener un clima de respeto hacia el trabajo de todo el alumnado. Considera que la clave es leer, formarse e investigar sobre la práctica educativa de uno mismo. No facilita más detalles sobre cómo plantear una propuesta progresiva de la técnica del plan de trabajo en el aula.

C3. Esta maestra considera que la clave es querer, leer y formarse. Después, como consecuencia de que el mejor camino es la cooperación entre docentes, pone de relieve la necesidad de conocer experiencias de otros compañeros para intercambiar ideas o dificultades. Sobre este aspecto, esta maestra facilita la siguiente web donde se pueden consultar propuestas de planes de trabajo: <http://tecnicasfreinet.blogspot.com/2017/02/los-planes-de-trabajo.html>. Ahora bien, subraya que para aplicar el plan de trabajo es necesario dejar de lado las fichas editoriales, escuchar a los niños, anotar sus propuestas y llevar alguna adelante.

C4. Esta maestra comienza indicando que la gestión del plan de trabajo es muy compleja. También recuerda que los planes de trabajo pueden convertirse en una agenda que cumplir, algo que no cumple con la filosofía de la técnica. Por ello, propone que los primeros años (tres-cuatro años), el maestro promueva la expresión del alumnado mediante propuestas abiertas y técnicas libres de expresión. Después, una vez que se conoce al grupo-aula, plantea que se puede comenzar a establecer una secuencia de propuestas colectivas para una jornada,

dejando libertad para que el alumnado organice su trabajo durante esa jornada y anticipando qué espacios o zonas son las que están disponibles para trabajar en el aula. Finalmente, tras el correcto desarrollo del paso anterior, se pondría en marcha el plan de trabajo semanal.

C5. Este maestro sostiene que debe haber un planteamiento de base sobre las siguientes cuestiones vinculadas a las invariantes pedagógicas: que los niños son de la misma naturaleza que las personas adultas, que a los niños no les gusta que les manden lo que tienen que hacer, que los intereses del grupo no tienen que coincidir con los del tutor, que los niños deben participar en su propio proceso de aprendizaje y que todos los niños no tienen que hacer lo mismo ni al mismo tiempo porque los ritmos, capacidades e intereses son diferentes.

C5 menciona que es importante tener una amplia oferta de actividades y de materiales que permitan un trabajo autónomo del alumnado. De esta forma, el profesorado puede centrarse en ayudar en aquellas tareas que requieran más apoyo o en niños que necesiten una ayuda especial. Los niños deben tener a su disposición una amplia diversidad de actividades o materiales para que puedan elegir qué hacer y cuándo. Igualmente, se debe motivar a los alumnos a proponer diferentes alternativas para hacer a lo largo de la semana.

En relación con esta última idea, este maestro defiende que lo más interesante de los planes de trabajo es que los niños participen en su proceso de elaboración. Esto significa que puedan proponer actividades o temas que trabajar, que puedan valorar lo que van aprendiendo y cómo lo van aprendiendo y que vean realmente que lo que hacen tiene un sentido para ellos.

## **5.2. DISCUSIÓN**

En este epígrafe se discuten los resultados anteriores a partir de la bibliografía del marco teórico y del estado de la cuestión. Por un lado, estos hallazgos corroboran que el plan de trabajo es una técnica vigente en el siglo XXI (Bergós, 2014; Da Silva, De Lima & Valiengo, 2017). Así, como reconoce Alonso (2019), se ha constatado que existen diferentes formas de llevar a la práctica esta técnica freinetiana por parte de los maestros.

En cuanto al desarrollo de las FE, los resultados alcanzados permiten corroborar que el plan de trabajo contribuye al desarrollo de cada una de las FE propuestas por Gioia et al. (2017). Cabe recordar que la clasificación de las FE se realiza únicamente con fines didácticos, pues realmente existen numerosas interconexiones entre ellas (Portellano & García, 2014).

Por tanto, la técnica de los planes de trabajo permite que progresivamente el alumnado desarrolle sus FE, las cuales son consideradas como habilidades fundamentales para la vida

(Carballo & Portero, 2018). Las FE se pueden enseñar y aprender mediante estrategias metodológicas activas (Casado, 2018; Vaíllo & Camuñas, 2017), tales como la técnica freinetiana del plan de trabajo. El desarrollo de las FE es fundamental en las primeras edades, pues es el momento que se produce un mayor número de conexiones cerebrales (Moraine, 2014). Para ello, los docentes debemos tener consciencia de cuáles son las FE para poder promoverlas a lo largo de nuestras intervenciones educativas de forma sistematizada.

El plan de trabajo es una técnica que, al promover las FE, desarrolla la autonomía del alumnado, habilidad demandada en la normativa educativa para los estudiantes de la etapa de Educación Infantil (Decreto 122/2007). De hecho, cada una de las FE expuestas se pueden considerar como subdimensiones de la autonomía (Gioia et al., 2019).

A pesar de que la Pedagogía Freinet hunde sus raíces en el siglo XX (Freinet, 1973; Imbernón, 2017; Torrego & Martínez-Scott, 2018), en este trabajo se ha demostrado que se puede realizar una justificación de la misma desde el campo de la neuroeducación (Pérez, 2013).

Por otro lado, también cabe subrayar que la evaluación formativa es fundamental para conseguir que el alumnado desarrolle progresivamente las FE. Sobre este aspecto, el feedback inmediato del docente y la autoevaluación son fundamentales en EI (Sanmartí, 2007).

En cuanto a la inclusión, los planes de trabajo son una técnica que permite desarrollar las FE del alumnado de manera inclusiva, al dar respuesta a los tres pilares básicos de la inclusión educativa: la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. De hecho, la puesta en práctica de esta técnica freinetiana cumple con numerosos de los indicadores establecidos en el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2015): se fomentan los logros de todos los estudiantes, se proponen tareas abiertas que estimulan la creatividad, los estudiantes participan en su propio aprendizaje, los planes de trabajo desarrollan una comprensión de las similitudes y las diferencias entre las personas, los estudiantes aprenden unos de los otros, etc. Igualmente, Echeita (2020) recuerda que “nos enfrentamos a muchas barreras que limitan la inclusión educativa si el alumnado no tiene oportunidades de elegir entre opciones diversificadas que se ajusten a sus intereses, motivaciones y expectativas” (p.53).

En los resultados también se hace alusión a diversas invariantes pedagógicas que concuerdan con la filosofía de las prácticas inclusivas (Imbernón, 2010): “El niño es de la misma naturaleza que el adulto”, “A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño no es distinto del adulto”, “A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo”, “La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela”, etc.

Finalmente, en cuanto al proceso seguido para instaurar planes de trabajo en el aula, los cinco maestros participantes proporcionan ideas de gran valor. De forma general, plantean que, inicialmente, es necesario dejar de lado los manuales escolares de las editoriales y apostar por técnicas libres o actividades abiertas. Posteriormente, junto con el alumnado, se pueden diseñar planes de trabajo diarios, en los cuales el alumnado pueda decidir cuándo realizar las actividades propuestas o consensuadas a lo largo de la jornada escolar. Después, a lo largo de cuatro y cinco años, se puede dar el salto hacia el plan de trabajo semanal.

No obstante, cabe recordar que la técnica de los planes de trabajo no es un método, es decir, “un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto” (Imbernón, 2010, p.16). Igualmente, no se puede separar la filosofía de las técnicas freinetianas (las invariantes pedagógicas) del procedimiento para llevar a cabo dicha técnica.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES**

### **6.1. CONCLUSIONES GENERALES**

El objetivo del estudio llevado a cabo ha sido conocer cómo los planes de trabajo permiten desarrollar las FE del alumnado de Infantil de manera inclusiva, a la vez que se conocen experiencias didácticas con esta técnica y se evalúa el proceso seguido hasta su instauración en el aula. Este objetivo se ha alcanzado con la consecución de los objetivos específicos.

***Objetivo 1. Revisar la literatura existente sobre los planes de trabajo propuestos por Célestin Freinet, las FE y la inclusión educativa.***

En este trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el fenómeno de estudio. Son diversas las publicaciones que se han localizado con respecto a la perspectiva inclusiva o democrática de los planes de trabajo, pues la filosofía de Célestin Freinet encaja con la búsqueda de un clima de cooperación y de respeto en el aula. Sin embargo, es reducido el número de publicaciones que abordan la Pedagogía Freinet y, en concreto, los planes de trabajo desde la perspectiva de la promoción de las FE (psicología cognitiva). Esta situación nos ha permitido justificar la pertenencia del fenómeno de investigación de este documento.

***Objetivo 2. Proporcionar varias propuestas didácticas de planes de trabajo para EI.***

Se han propuesto dos experiencias de planes de trabajo llevadas a cabo durante el Prácticum II del Grado de Educación Infantil. Las actividades que se recogen en los planes de trabajo engloban las propuestas por la maestra, las consensuadas en asamblea con el alumnado y las actividades que cada niño ha desarrollado en base a su iniciativa. Sobre todo, se ha incidido

en el sistema de evaluación diseñado. El uso de la escala graduada y del rincón de la evaluación formativa han contribuido a potenciar las FE del alumnado.

***Objetivo 3. Analizar cómo los planes de trabajo permiten desarrollar las FE del alumnado de EI a partir de la percepción de diversos agentes educativos.***

Como se ha reflejado en los resultados y en la discusión, los planes de trabajo proporcionan numerosas oportunidades para desarrollar de forma progresiva las FE del alumnado: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la inhibición, la supervisión de sí mismo, la supervisión de la tarea, la organización de los materiales, la iniciativa, la planificación/organización y el control emocional. Para ello, se ha contado con la percepción del profesorado experto en la técnica freinetiana, de un grupo de alumnos de cinco años y del investigador durante sus experiencias en el Prácticum II del Grado en Educación Infantil.

Los maestros debemos tener consciencia de cuáles son las FE para poder identificarlas y potenciarlas en nuestras intervenciones educativas, dado que constituyen habilidades fundamentales en la vida cotidiana. Como se ha demostrado en este documento, las FE se pueden aprender y enseñar mediante estrategias activas, tales como el plan de trabajo.

***Objetivo 4. Valorar los planes de trabajo en términos de inclusión educativa.***

Se ha realizado una breve justificación sobre cómo la propuesta de los planes de trabajo contribuye a desarrollar un ambiente inclusivo a la vez que se promueven las FE del alumnado de Infantil. De esta forma, los resultados alcanzados permiten concluir que esta técnica freinetiana favorece la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

***Objetivo 5. Elaborar consejos de programación docente a aquellos educadores que deseen emplear los planes de trabajo en el aula de EI.***

A partir de cinco expertos en la temática, en este trabajo se han recogido los consejos sobre el proceso que seguir para instaurar planes de trabajo en el aula. Sus aportaciones son de gran valor para conocer el proceso seguido hasta la implementación de la técnica analizada en el aula. Sus consejos no constituyen una receta o una secuencia pautada que se deba aplicar de forma sistematizada, sino que se plantean como puntos orientativos de reflexión para el profesorado que dé el salto hacia la propuesta de los planes de trabajo. En cualquier caso, es fundamental no separar la filosofía de la técnica freinetiana de su procedimiento.

## **6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Por un lado, ha sido complicado encontrar a maestros de EI que aplicasen la técnica de los planes de trabajo en el aula, a pesar de habernos puesto en contacto con el MCEP. Por ello,

el número de los maestros participantes ha sido reducido. No obstante, todos ellos son expertos en el fenómeno estudiado, por lo que han proporcionado datos de calidad.

### **6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Como futura línea de investigación, se propone continuar profundizando sobre las contribuciones de los planes de trabajo para desarrollar las FE del alumnado de EI. En concreto, se podría desarrollar un estudio cuantitativo no experimental que evaluase el desarrollo de las FE en varios grupos de cinco años de EI, en donde solo en uno de ellos se aplica la técnica freinetiana de los planes de trabajo. Como instrumento se podría emplear el *BRIEF-2. Evaluación conductual de la función ejecutiva: versión infantil* (Gioia et al., 2019).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.L. (2019). *El li(bro) de un maestro algo fre(i)netico*. Recuperado de [www.mcep.es/wp-content/uploads/2019/03/libro-maestro-freinetico-web.pdf](http://www.mcep.es/wp-content/uploads/2019/03/libro-maestro-freinetico-web.pdf)
- Ayala, M., Rodríguez, R., Téllez, J.J. & Palmero, J.M. (2020). Técnica Freinet: uso dialógico del lenguaje. *Cuadernos de pedagogía*, (511), 34-42.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación a comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.). *La investigación cualitativa en educación musical*. En *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona, España: Graó.
- Bergós, M. (2014). Freinet del siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (444), 14-20.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona, España: La Muralla.
- Bonafé, J. (2016). La vida en la escuela, la escuela en la vida. *Cuadernos de pedagogía*, (473), 30-33.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Braidot, N. (2013). *Cómo funciona tu cerebro para Dummies*. Barcelona, España: Planeta.
- Carballo, A., & Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas en educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Casado, O. M. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Da Silva, A., De Lima, E., & Valiengo, A. (2017). Freinet pedagogy and school in the 21st century: humanizadoras perspectives for the pedagogical work. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(12), 669-687.
- Dalland, C., & Klette, K. (2016). Individual Teaching methods: Work plans as a tool for promoting self-regulated Learning in lower secondary classrooms? *Education Inquiry*, 7(4), 381-404.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil. *BOCYL*, 6, 2008, 2, enero.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Madrid, España: Octaedro Editorial.
- Elias, E. (2017). The actuality of the pedagogical proposal of Celestin Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educaçao*, 1(12), 612-619.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, (12), 1-14.
- Espinosa, A. (2003). Célestin Freinet, más actual que nunca. *Aula de innovación educativa*, (125), 45-48.
- Fernández, J. (2018). El cuerpo en la pedagogía Freinet. *Aula de innovación educativa*, (277), 53-57.
- Fortunato, I. (2017). Why Celestin Freinet's pedagogy is still present? *Revista iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 1(12), 546-549.
- Freinet, C. (1973). *Los planes de trabajo*. Laia. Biblioteca de la Escuela Moderna.
- García-Molina, A. (2018). *Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Gil, J. A. (2020). ¿Es posible un currículo basado en las Funciones Ejecutivas? De la función a la competencia: propuesta de integración de la “competencia ejecutiva” en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 114-129.
- Gioia, G. A., Espy, K. A., & Isquith, P. K. (2019). *BRIEF-P. Evaluación conductual de la Función Ejecutiva (Versión Infantil)*. Madrid, España: TEA.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2017). *BRIEF-2 Evaluación conductual de la función ejecutiva. Manual técnico*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Grupo LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://cutt.ly/6yNEt93>



- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Gyurova, V. (2015). Training through cooperation – Celestin Freinet and his pedagogy. *Pedagogika-pedagogy*, 87(4), 463-475.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Iztapalapa, México D.F.: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, F. (2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 12(1), 591-595.
- Imbernón, F. (2019). Célestin Freinet: un maestro comprometido y vigente. *Aula de innovación educativa*, (284-285), 56-92.
- Kanamaru, A. (2014). Autonomy, cooperativeness and self-management in Freinet: Foundations of an international solidarity pedagogy. *Educacao o Pesquisa*, 40(3), 767-781.
- Kuznetsova, E., & Regnier, J. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. En *XXV Annual International Academic Conference, Language and Culture* (pp. 87-91).
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *BOE*, 294, 2018, 6, diciembre.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). (Coord.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Martí, M., & Corbatón, R. (2016). Freinet en la enseñanza de los maestros del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, (27), 189-200.
- Mastú, F., Pereda, E., & Del Pozo, F. (2015). *Conectividad funcional y anatómica en el cerebro humano*. Barcelona, España: Elsevier.

- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza.
- Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante: mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.
- Navarro, J.I. & Martín, C. (2010). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Pirámide.
- Noreña, A. L., Alcaraz, N., Guillermo, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Chia*, 12(3), 263-274.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(2), 61-78.
- Pérez, E. (2013). El movimiento Freinet en España. *Cuadernos de pedagogía*, (433), 52-54.
- Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física*, (37), 639-647.
- Portellano, J.A., & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid, España: Síntesis.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, 2007, 30, octubre.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE*, 4, 2007, 4, enero.
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) (Texto pertinente a efectos del EEE). Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

- Rico, A. (2019). Celestin and Elise Freinet: a 20th century pedagogy that is renovated in the present. *Innovación educativa*, (29), 157-197.
- Rodríguez, H., & Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó.
- Santa-Cruz, C., & Rosas, R. (2017). Cartografía de las funciones ejecutivas. *Estudios de Psicología*, 38(2), 284-310.
- Santaella, E. (2016). *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del grupo territorial de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Santos, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, España: Akal.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torrego, L. (2021). (Coord.). *Manual para la acción inclusiva*. Universidad de Valladolid.
- Torrego, L., & Martínez-Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 1-12.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- Váillo, M., & Camuñas, N. (2017). *Las funciones ejecutivas del cerebro protagonistas de una revolución educativa*. Navarra, España: Thomson Reuters Aranzadi.
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Fondo Educativo Interamericano.


## ANEXOS


### ANEXO I. FICHA DE SEGUIMIENTO GRUPAL DIARIA

Criterios de evaluación/Alumnos	Lu	Mar	Li	H	Cr	Luc	G	C	Observaciones
Realiza las actividades sin que se lo recordemos.									
Propone actividades.									
Marca las actividades sin que se lo recordemos.									
Colorea las actividades sin que se lo recordemos.									
Realiza bien las actividades propuestas									
Planifica/ organiza su trabajo con su plan									


## ANEXO II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESCALA GRADUADA


- Criterios redactados para la autoevaluación

Nivel	Estar en este nivel significa...	
<p>Perfecto</p> 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizo todas las actividades sin que me lo recuerde el profesor.</li> <li>- Al menos, propongo tres actividades.</li> </ul>
	Marcar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco todas las actividades que realizo sin que me lo recuerde el profesor.</li> </ul>
	Colorear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloreo con cuidado todas las actividades sin que me lo recuerde el profesor.</li> </ul>
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizo bien todas las actividades.</li> </ul>
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi organización ha sido perfecta. El viernes he realizado una o dos actividades.</li> </ul>
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siempre ordeno los materiales que he utilizado en cada una de las actividades.</li> </ul>


<p>Bien</p> 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizo casi todas las actividades sin que me lo recuerde el profesor.</li> <li>- Al menos, propongo dos actividades.</li> </ul>
	Marcar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco casi todas las actividades que realizo sin que me lo recuerde el profesor.</li> </ul>

	Colorear	- Coloreo con cuidado casi todas las actividades sin que me lo recuerde el profesor.
	Actividades	- Realizo bien casi todas las actividades.
	Planificación	- Puedo mejorar mi organización. He dejado tres actividades para el viernes.
	Materiales	- Casi siempre ordeno los materiales que he utilizado en cada una de las actividades.


<p>Puedo mejorar</p> 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casi siempre el profesor me recuerda que tengo que realizar las actividades.</li> <li>- No propongo ninguna actividad.</li> </ul>
	Marcar	- Casi siempre el profesor me recuerda que tengo que marcar las actividades realizadas.
	Colorear	- Casi siempre el profesor me recuerda que tengo que colorear las actividades realizadas.
	Actividades	- Realizo bien pocas actividades.
	Planificación	- Tengo que mejorar mi organización. He dejado cuatro actividades para el viernes.
	Materiales	- Casi siempre están desordenados los materiales que he utilizado en las actividades.

Debo aprender 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor me recuerda siempre que tengo que realizar las actividades.</li> <li>- No propongo ninguna actividad.</li> </ul>
	Marcar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor me recuerda siempre que tengo que marcar las actividades realizadas.</li> </ul>
	Colorear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor me recuerda siempre que tengo que colorear las actividades realizadas.</li> </ul>
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No realizo bien ninguna actividad.</li> </ul>
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No me he organizado. He dejado cinco o más actividades para el viernes.</li> </ul>
	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siempre están desordenados los materiales que he utilizado en las actividades.</li> </ul>

▪ Criterios redactados para la coevaluación


Nivel	Estar en este nivel significa...	
Perfecto 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha realizado todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.</li> <li>- Ha propuesto tres actividades o más.</li> </ul>
	Marcar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha marcado todas las actividades realizadas sin que el profesor se lo recordase.</li> </ul>
	Colorear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha coloreado con cuidado todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.</li> </ul>


	Actividades	- Realiza bien todas las actividades.
	Planificación	- Su organización ha sido muy buena. El viernes solo ha realizado una o dos actividades.
	Materiales	- Siempre están ordenados los materiales que utiliza en las actividades.

<p>Bien</p> 	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha realizado casi todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.</li> <li>- Ha propuesto dos actividades.</li> </ul>
	Marcar	- Ha marcado casi todas las actividades realizadas sin que el profesor se lo recordase.
	Colorear	- Ha coloreado con cuidado todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.
	Actividades	- Realiza bien casi todas las actividades.
	Planificación	- Su organización ha sido buena. El viernes solo ha realizado tres actividades.
	Materiales	- Casi siempre están ordenados los materiales que utiliza en las actividades.

	Iniciativa	- Ha realizado casi todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.
--	------------	--



<p>Puedo mejorar</p> 		- Ha propuesto una actividad.
	Marcar	- Ha marcado pocas actividades realizadas sin que el profesor se lo recordase.
	Colorear	- Ha coloreado con cuidado pocas actividades sin que el profesor se lo recordase.
	Actividades	- Realiza bien pocas actividades.
	Planificación	- Su organización puede ser mejor. El viernes ha realizado cuatro actividades.
	Materiales	- Casi siempre están desordenados los materiales que utiliza en las actividades.

<p>Debo aprender</p> 	Iniciativa	- Ha realizado casi todas las actividades sin que el profesor se lo recordase. - No ha propuesto ninguna actividad.
	Marcar	- Ha marcado casi todas las actividades realizadas sin que el profesor se lo recordase.
	Colorear	- Ha coloreado con cuidado todas las actividades sin que el profesor se lo recordase.
	Actividades	- No ha realizado bien ninguna de las actividades.
	Planificación	- Su organización ha sido buena. El viernes solo ha realizado cinco o más actividades.

	Materiales	- Siempre están desordenados los materiales que utiliza en las actividades.
--	------------	---

## ANEXO III. CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS



**Los planes de trabajo para desarrollar las funciones ejecutivas de manera inclusiva**

En primer lugar, muchas gracias de antemano por participar en esta investigación. El objetivo de este estudio es analizar cómo los planes de trabajo propuestos por Célestin Freinet contribuyen a desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil de una manera inclusiva. Por tanto, este cuestionario se dirige a profesores o profesoras de esta etapa que aplican planes de trabajo que siguen la filosofía freinetiana. No es necesario que poseas un conocimiento especializado sobre las funciones ejecutivas, pues en el cuestionario se plantean preguntas que pretenden guiar tu reflexión. Te pedimos que respondas con profundidad y con sinceridad a cada pregunta. Puedes basarte en tus percepciones personales, en ejemplos a nivel de aula, en experiencias, etc. Por razones de confidencialidad, se reservarán los datos personales de los encuestados, al amparo de la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Los datos serán tratados de manera confidencial, siendo exclusivamente utilizados con los fines propios del Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid. Igualmente, estaré encantado si me quieres facilitar ejemplos de planes de trabajo o cualquier otra propuesta. Puedes enviármelo a [manuel.canas@alumnos.uva.es](mailto:manuel.canas@alumnos.uva.es).

<https://forms.gle/ggAn22nFVqGDfQ3z9>

Este cuestionario se dirige a profesores de Infantil que aplican planes de trabajo que siguen la filosofía freinetiana. El objetivo del estudio es analizar las contribuciones de esta técnica para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado (flexibilidad cognitiva, planificación, organización, inhibición, etc.) desde un punto de vista de la inclusión educativa.

Esta investigación forma parte de un Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid, cuyo autor es Manuel Cañas Encinas.

Por favor, responde con sinceridad a cada una de las siguientes preguntas, proporcionándonos toda la información que creas conveniente.

Por razones de confidencialidad, se reservarán los datos personales de los encuestados, al amparo de la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Los datos serán tratados de manera confidencial, siendo utilizados con los fines propios del trabajo de investigación en el que queda enmarcado el propio cuestionario.

### Variable sociodemográficas:

- Edad
- Género
- Experiencia
- Provincia donde imparte docencia

## Preguntas abiertas del cuestionario:

<b>Sección I</b>
<p>En primer lugar, me gustaría conocer cómo planteas los planes de trabajo en el aula. La técnica de los planes de trabajo es totalmente flexible, pues no es un método. Puede que propongas cambios o innovaciones con respecto a la propuesta inicial de Célestin Freinet.</p>
<b>Sección II</b>
<p>En segundo lugar, me gustaría que profundizases en las siguientes preguntas relativas a las contribuciones de los planes de trabajo para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado. Puedes basarte en tus percepciones, en ejemplos a nivel de aula, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Primera función ejecutiva. La memoria de trabajo. Esta función se refiere a mantener la información en la mente con el objetivo de completar una tarea o proporcionar la respuesta adecuada y para permanecer o estar centrado en una actividad. Ejemplo: recordar ideas o aprendizajes, tener consciencia de aquello que se está realizando, mantener en mente los objetivos pretendidos, mantener y manipular la información que se necesita para el logro de la tarea, seguir una secuencia de acciones, etc.</li><li>- Segunda función ejecutiva. La inhibición. Esta función se refiere a controlar los impulsos y la conducta para detener o regular adecuadamente su comportamiento en el momento o en el contexto adecuado. Ejemplo: focalizar la atención por uno mismo, concentrarse en un estímulo o tarea, mantener las metas en un tiempo prolongado, trabajo reflexivo frente a la inmediatez, etc.</li><li>- Tercera función ejecutiva. La alternancia o flexibilidad cognitiva. Esta función se centra en la habilidad para cambiar de una situación, actividad o aspecto de un problema a otro en función de las demandas del contexto, para realizar transiciones y para solucionar problemas de manera flexible. Ejemplo: atender a varios estímulos, cambiar de tarea e iniciar una nueva, tolerar el cambio, contemplar diferentes alternativas, adaptarse a situaciones novedosas, etc.</li><li>- Cuarta función ejecutiva. Supervisión de sí mismo. Esta función hace referencia al conocimiento o la consciencia que tiene la persona sobre el impacto de su conducta. Asimismo, es la habilidad para valorar la propia resolución de problemas y para aprender de la propia experiencia (fortalezas y debilidades).</li><li>- Quinta función ejecutiva. El control emocional. Esta función ejecutiva se centra en regular o modular adecuadamente las respuestas emocionales en función de las</li></ul>

demandas de una situación concreta o del contexto. Ejemplo: motivación, controlar las propias emociones, perseverancia, mostrar deseo de hacer las cosas, etc.

- Sexta función ejecutiva. La iniciativa. Se trata de la capacidad de comenzar y emprender tareas e involucrarse en ellas o de generar nuevas ideas, respuestas o estrategias de resolución de problemas de forma creativa. Ejemplo: empezar a realizar una tarea de forma autónoma, tener nuevas ideas o saber cómo abordar una tarea, etc.
- Séptima función ejecutiva. Planificación y organización. Se centra en anticipar acontecimientos o consecuencias futuras, plantear y seguir objetivos o instrucciones para guiar el comportamiento teniendo en cuenta el contexto y desarrollar o implementar con anticipación los pasos necesarios para realizar una tarea o una acción. Ejemplo: planteamiento de objetivos, secuenciar pasos para llevar a cabo una tarea, el tiempo que conlleva la realización de una tarea, completar las tareas, etc.
- Octava función ejecutiva. Supervisión de la tarea. Es la capacidad de evaluar si la consecución de los objetivos o actividades que se están llevando a cabo es la correcta.
- Novena función ejecutiva. Organización de materiales. Se trata de la capacidad para mantener ordenados y organizados los materiales de trabajo, estudio o juego para utilizarlos de forma eficiente cuando las tareas lo requieran.

### Sección III

En penúltimo lugar, tomando en cuenta la educación inclusiva, me gustaría preguntarte cómo consideras que los planes de trabajo garantizan la inclusión del alumnado en el aula.

### Sección IV

En cuarto lugar, te planteo la siguiente situación. Imagina que un profesor desea comenzar a aplicar planes de trabajo en un aula de Educación Infantil. Sin embargo, hasta ahora ha seguido una metodología tradicional basada en la utilización de libros o cuadernos de texto, fichas, etc., por lo que ni el maestro ni el alumnado están acostumbrados a la autonomía que demanda el plan de trabajo. En tu opinión, ¿qué secuencia podría seguir el profesor o la profesora para comenzar a aplicar planes de trabajo en el aula? Entiendo que este cambio debería de ser progresivo, por lo que estoy interesado en los pasos que seguir.