

Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN

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

Número 3 – Marzo 2023

<http://osunajournals.es>



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2022 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Publicación semestral.

Número 3 – Marzo 2023

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

ISSN: 2794-0683

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

DIRECTORES

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

COMITÉ CIENTÍFICO

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



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

ÍNDICE

VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR: ¿MEJORA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO CON LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR?	5
https://doi.org/10.59650/YMHA4485	
Cristina Jiménez Santos	
Manuel Chavarrías Olmedo	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA SENSIBILIZAR A LA POBLACIÓN DOCENTE ACERCA DEL TEA. "INTERCATEA CONMIGO"	27
https://doi.org/10.59650/tkkg2177	
José Manuel González Cantalejo	
Aurora Flores Pachón	
EL PATIO DEL RECREO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ¿ESPACIOS CREATIVOS O ESPACIOS OLVIDADOS?	84
https://doi.org/10.59650/XAJY4327	
María Vargas Martínez	
Juan José Jiménez López	
SISTEMAS AUMENTATIVOS Y/O ALTERNATIVOS DE LA COMUNICACIÓN EN ALUMNADO CON BARRERAS EDUCATIVAS.....	128
https://doi.org/10.59650/WGKP8668	
María Elena Serrano Valle	
Alsu Valeeva	
EL ROSA ES UN COLOR, EL FÚTBOL UN JUEGO. PROPUESTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	159
https://doi.org/10.59650/QKAG4265	
Lucía Moriana Martínez	
Sandra M ^a de Soto Galván	
LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA A TRAVÉS DEL ABP (APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS) EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.	210
https://doi.org/10.59650/MSKL6620	
Amelia Díaz Montero	
Ana Quintero Cabello	



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

Vinculación de la educación física en primaria y la práctica de actividad física extraescolar: ¿mejora el rendimiento académico con la práctica de actividad física extraescolar?

Cristina Jiménez Santos

Grado en educación Primaria. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Manuel Chavarrías Olmedo

Dr. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Extremadura.

Departamento de Educación Física y Deporte.

Profesor titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

RESUMEN:

El rendimiento académico es un concepto clave y de gran interés en nuestra sociedad actual, así como lo es la actividad física. Cada vez son más los estudiantes que dedican parte de su tiempo libre a la práctica de esta, por lo que conlleva a investigar si los que la practican obtendrán mejores resultados académicos. Por ello, el principal objetivo será analizar las diferencias entre estas dos variables: estudiantes que practican actividad física extraescolar y estudiantes que no practican.

Se ha contado con un total de 425 estudiantes con edades comprendidas entre seis y doce años, ambas incluidas. Se ha utilizado como instrumento para la recogida de datos un cuestionario de elaboración propia, obteniendo como resultado que un 61,9% de los alumnos realiza actividad física extraescolar, frente al 38,1% que no realiza. Además, se ha encontrado diferencia significativa en la mejora del rendimiento académico en aquellos estudiantes que practican determinadas actividades extraescolares, con respecto a los que no practican. En conclusión, la práctica de actividad física extraescolar mejora el rendimiento académico, así como la motivación y la autoestima de los escolares.

INTRODUCCIÓN

La inactividad física es una conducta que cada vez se propaga más desde la población joven, son muchos los niños y niñas que hoy día prefieren estar en casa sentados con el móvil que ir al parque con la bicicleta; vivimos en una

sociedad digitalizada, donde las nuevas tecnologías tienen prioridad. Estos aspectos, además de afectar en el rendimiento académico como bien ha sido estudiado y lo será más adelante en el desarrollo de este artículo, afecta y trae consecuencias a niveles de salud (Blair, 2009). Sin embargo, aun siendo una amenaza la inactividad física, se ha ido observando en los últimos años hasta hoy día que, la participación en actividades fuera del centro escolar es mayor por, principalmente, dos causas: mantener a los niños ocupados fuera del horario lectivo y tener mayor formación personal y social (Mahoney & Vest, 2012). Por otro lado, Fraile & de Diego (2006) determinan que existe una causa importante y distinta a las anteriores en relación a la práctica de actividad extraescolar (AE) centrada en el deporte: mejora de la salud. Es decir, promover la disminución del riesgo de aumento de la obesidad.

En cuanto a la práctica de AE en relación al rendimiento académico (RA), según Cladellas et al. (2013), dedicar un mínimo de 10 horas semanales de actividad extraescolar puede afectar al rendimiento académico de forma negativa, mientras que para Castelli et al. (2007), la práctica deportiva moderada conduce a una mejora del rendimiento académico en áreas importantes como la de matemáticas, lengua e inglés. En lo que se refiere al área de Educación Física, cada vez nos preguntamos más sobre el valor de esta materia en el centro escolar: “¿Son necesarias más horas en el área de Educación Física?, ¿qué nos aporta la Educación Física a nivel personal, social y académico?, ¿qué relación puede tener con la práctica de actividad física extraescolar?”. Estas preguntas pueden ser frecuentes tanto en los alumnos como en los padres y madres, pero el docente no siempre tiene una respuesta para dar, así como no siempre, la respuesta dada es la adecuada, o incluso pueden no dar importancia a estas preguntas por falta de tiempo (Hoyo & Sañudo, 2007).

Desde la escuela se deben trabajar hábitos saludables como hacer ejercicio físico, pero el docente desde el área de Educación Física no puede conseguirlo debido a las pocas horas lectivas dedicadas a esta materia. Por ello, aunque se promueva poco desde el centro escolar, fuera debe haber monitores preparados para llevar a cabo actividades físicas extraescolares, mostrando un gran interés sobre estas y transmitiendo a los escolares un alto grado de motivación, conocimientos y valores generales, pues, el monitor no deja de ser un profesor (Manrique et al., 2011).

Determinados autores como Bailey (2006) han concluido después de sus investigaciones que se produce un aumento en niveles relacionados con la autoestima, así como en aspectos sociales, académicos y cognitivos. Otros autores

como Chomitz et al. (2009), han establecido que la práctica de actividad física reduce el estrés, la ansiedad y la depresión, mejorando los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico. Por lo tanto, investigar sobre la gran pregunta: “¿mejora el rendimiento académico con la práctica de actividad física extraescolar?, es por mi parte de gran interés para los futuros docentes de Educación Primaria y especialmente, para aquellos con mención de Educación Física. Para dar respuesta a dicha pregunta es necesario investigar en la literatura científica existente y posteriormente, recopilar datos de una muestra lo más amplia posible para la contrastar los resultados.

Las hipótesis actuales respecto a la práctica de actividad física extraescolar en cuanto al rendimiento académico son, a día de hoy, que cuanto mayor actividad física fuera del centro escolar se practique, mayor rendimiento académico tendrán los alumnos y alumnas. En este artículo trataremos de comprobar si esta hipótesis que se encuentra en el aire es correcta o no.

MARCO TEÓRICO

ACTIVIDAD FÍSICA.

La actividad física tiene multitud de conceptos, por ello definimos algunos según los diferentes autores:

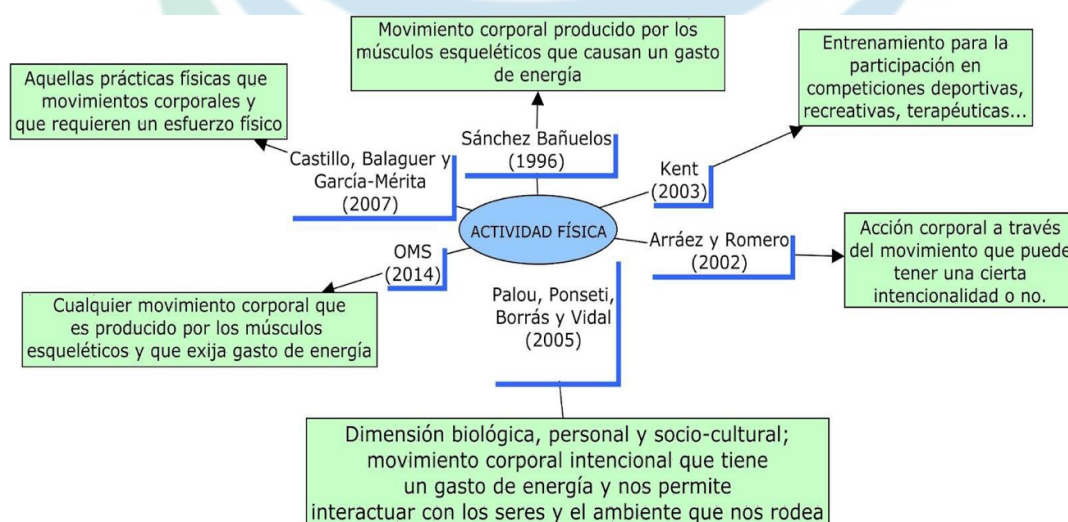


Figura 1. Conceptos de actividad física.

“Nota. Fuente: elaboración propia”

En el concepto de actividad física (AF) incluimos todo tipo de movimientos o acciones corporales, como bien definen los diferentes autores, entendiéndose así, como una práctica global y compleja. La AF ha sido más demandada en los

últimos años debido a que su práctica estimula el desarrollo social, físico y cognitivo de las personas y, además, previene la obesidad en los más jóvenes, ayudando a llevar una vida más saludable (Duda & Ntoumanis, 2003). La práctica de esta, supone un papel fundamental en el desarrollo físico (Corbin & Pangrazi, 2003) y en el cognitivo (Weinberg & Gould, 1996) de los más pequeños. Según Malina y Bouchard (1991), la práctica de toda actividad física realizada trae los siguientes beneficios:

- Disminuir el riesgo de lesiones a lo largo del crecimiento.
- Disminuir el riesgo de obesidad.
- Contribuir al desarrollo del aparato locomotor e incrementar la eficiencia del aparato cardiovascular (Gordon-Larsen et al., 2000).
- Incrementar la autoestima.

Por otro lado, según los estudios realizados por Sallis y Owen (1999), la práctica de actividad física tiene otro tipo de beneficios, además de los anteriores:

- Mejorar la calidad de vida y aumento de la longevidad.
- Disminuir las enfermedades del corazón.
- Disminuir distintos tipos de cáncer.
- Disminuir la grasa corporal.
- Disminuir la presión sanguínea.

A nivel personal, Ramírez et al. (2004), señalan que los jóvenes que practican actividad física mejoran su actitud y entusiasmo en el día a día. Además, se considera que aquellos que practican actividad física consumen menos sustancias nocivas como alcohol, tabaco, o droga (Pastor et al., 2006). La AF realizada de forma regular y adaptada al individuo, atendiendo a sus necesidades, promueve efectos positivos en el ámbito social y, especialmente, en el ámbito personal y en la salud del individuo, reduciendo el riesgo de muerte (Blair et al., 1995). Existen diferentes formas de medir la actividad física de forma individual (Martínez-Gómez et al., 2009). Para ello, se utilizan técnicas con las que se consigue una medida cuantitativa de la AF. Estas técnicas se clasifican en métodos objetivos (monitores de frecuencia cardíaca) y métodos subjetivos (cuestionarios).

La actividad física, a su vez, se encuentra relacionada con dos términos importantes como son el ejercicio físico y el deporte. Hoy en día, estos tres términos son bastante comunes y forman parte de nuestro día a día (Arribas et al., 2008). La OMS (2014) determina que la actividad física, aunque esté relacionada con el ejercicio físico, no son conceptos similares, ya que este último está

planificado, estructurado, suele ser repetido y realizado con un objetivo o una meta de logro. Además, con el ejercicio físico se plantea mejorar o mantener las capacidades físicas básicas o, al menos, una de ellas: velocidad, fuerza, resistencia y amplitud de movimiento (Caspersen et al., 1985). El deporte también es considerado una actividad que está planificada, estructurada y que conlleva a la competición, es un conjunto de situaciones motrices (Parlebas, 2001). Otro de los conceptos más relevantes relacionado con este artículo es el de Educación Física, considerada un elemento importante en el desarrollo del individuo dentro del centro escolar y que contribuye a tener una educación equilibrada (Vizuite, 2005).

ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR.

La actividad extraescolar se encuentra vinculada a los centros educativos y con ella se pretende dar seguimiento a lo realizado dentro del centro escolar. Según Fraile et al. (2004) la actividad extraescolar se encuentra vinculada a la práctica de deporte y por lo tanto, al seguimiento del área de educación física como complemento extra y que, por su parte, es practicado en horario no lectivo. Afirma que la AE potencia la formación integral del alumnado y los ayuda a relacionarse, pues, es más probable que las relaciones sociales aumenten. Normalmente, las actividades extraescolares son o han sido asociadas a los mejores niveles educativos, llevando a mayores aspiraciones en la vida del individuo (Mahoney et al., 2003), mayor pensamiento crítico, comprensión, madurez personal y social (Bauer & Liang, 2003), y grandes beneficios vinculando a las actividades escolares con las extraescolares, es decir, actividades dentro y fuera del ámbito académico (Noam et al., 2003). La práctica de actividad extraescolar produce diferentes beneficios en cuanto a la realización personal de los alumnos (Bailey, 2006):

- Aumento del nivel de autoestima.
- Mayor confianza.
- Mayor relación social.
- Mejoras en los procesos de aprendizaje.
- Reducción de depresión, estrés y ansiedad.

RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El concepto que hace referencia a rendimiento académico es bastante amplio, por lo que diferentes autores dan definiciones distintas, aunque a su vez, son definiciones similares. Es definido como el resultado final del esfuerzo de un alumno sobre las actividades realizadas y llevadas a cabo dentro de un tiempo

en el centro escolar, manifestándose en forma de calificaciones finales (Tilano et al., 2009), así como el resultado del complejo mundo en el que viven los estudiantes, donde influyen aspectos individuales, socio-familiares y la realidad escolar (Morales, 1999). Se entiende, también, como un concepto matemático que expresa los resultados del aprendizaje del alumnado a través de una calificación cuantitativa llevada a cabo por el docente (Corea, 2001). Otra forma de describirlo es como la productividad del sujeto, el producto final del esfuerzo realizado en sus actividades y la correcta ejecución de los objetivos asignados (Forteza, 1975). Para Vallejo (2006), el rendimiento académico está relacionado de forma indirecta con el término “mindfulness”, entendido como la atención necesaria, conciencia tranquila y presencia activa de aquellos individuos estudiantes. Se ha considerado que los estudiantes con un rendimiento académico mayor son aquellos que presentan una mayor atención, siendo los que consiguen unas calificaciones más bajas los que son más inquietos (Boujon & Quaireau, 1999).

Son muchas las causas implicadas en el fracaso y el éxito escolar, destacando el importante papel de las familias y su adaptabilidad con el centro escolar (González et al., 2003), los cambios sociales dados fuera y dentro del centro, así como la comunicación entre el equipo docente y las familias (Sánchez, 1997; Pereira, 2003), y la política educativa, o lo que es lo mismo, lo relacionado con el sistema y las reformas realizadas (Marchesi, 1995; Martínez & Miquel, 1998). Del mismo modo, influyen aspectos psicológicos (Descals & Rivas, 2002), la motivación en el alumnado dada por el profesorado (Navas et al., 2003; Broc, 2003) y la autoestima de los individuos (Broc, 2000). Almaguer (1998) atribuye el fracaso o el éxito escolar a factores internos provocando, de esta manera en el éxito, que los estudiantes se sientan orgullosos cuando consiguen llegar a las metas propuestas. Dentro del rendimiento académico influyen otros factores relacionados con los tipos de maltrato existentes. Estos son, principalmente, el maltrato físico y el maltrato emocional, que pueden darse tanto dentro del centro escolar, como en el entorno que rodea al individuo que lo sufre (Strauss, 2002). Los tipos de maltrato influyen en los alumnos de una forma muy negativa, pues dentro del propio centro sienten la exclusión por parte del docente y de igual forma, por parte de sus compañeros, lo que les provoca llegar a sentir agobio y sensación de acoso. Este suceso se denomina “bullying” (Fontana, 1992). El bullying es definido por Olweus (1999) como una conducta agresiva dirigida por uno o más componentes de un mismo grupo hacia un individuo, dada de forma constante y producida de forma seguida. Los escolares se sienten solos y acosados dentro del centro educativo cuando sufren una situación como esta, pero aún más cuando salen del centro temiendo encontrarse con sus acosadores.

Debido a esta situación hay alumnos que no participan en actividades, ni dentro ni fuera del centro, quedándose en sus casas por el temor a salir, por lo que dejan de ejercer sus actividades extraescolares, en el caso de que anteriormente estas hayan sido practicadas (Trianes, 2000).

Aquellos alumnos que vienen de hogares con ingresos económicos bajos son los que, normalmente, tienen las notas académicas más bajas. Además, suelen carecer de materiales o tiempo por el trabajo de sus familiares que suelen ser menos flexibles. Aquellos alumnos con un nivel económico alto tienen mejor rendimiento debido a la implicación de sus padres con la escuela (Fontana, 1992). El rendimiento académico bajo debido a estos factores, que son más bien personales de cada estudiante, tiene riesgos como el abandono escolar, afectando de forma negativa en la salud mental del individuo (Katz & McClellan, 1991). Además, el rendimiento académico se ve afectado en muchas ocasiones dentro del aula, ya que las clases donde los alumnos sienten el apoyo del docente, se sienten integrados con los compañeros, existe orden, organización dentro del aula e innovación por parte del docente, hace que los estudiantes presenten una mayor implicación por las distintas asignaturas (Knight, 1991). Esto ocurre, especialmente, en las horas de educación física, donde el alumno puede relacionarse con mayor facilidad. Para que el rendimiento sea óptimo, el docente debe permitir que cada uno de sus estudiantes participen en las clases de forma activa (Hyman, 1985). Según Revé y Bolt (1999) existen diferentes estilos de enseñanzas y algunos de ellos son los que permiten que exista un mejor rendimiento académico. Mosston y Asworth (1993) explican estos estilos entendiéndose, en la mayoría de los casos, como favorecedores del rendimiento académico:

- Estilos que se basan en la reproducción, como el mando directo donde el docente lleva el control y establece la organización y planteamiento de la clase; enseñanza basada en la tarea, como estilo basado en la participación activa del alumnado; estilo recíproco, en el que los roles van cambiando constantemente entre los estudiantes y el docente; estilo de autoevaluación, donde el docente propone actividades y el alumnado debe resolverlas recibiendo un feedback por parte del docente; y estilo de inclusión, donde el docente integra a todo el alumnado mediante diferentes actividades realizadas para lo mismo.
- Estilos basados en el descubrimiento, como la resolución de problemas o el descubrimiento guiado, donde se plantea un problema que el estudiante debe ser capaz de resolver sin ser guiado por el docente.

Por otro lado y tal como nos indica Delgado (1994), los estilos que el docente puede seguir dentro del aula son los siguientes:

- Tradicionales, donde el docente especifica y guía al alumnado en todo momento sobre lo que tiene que ir realizando.
- Individualizadores, trabajando en grupo según las características conjuntas de cada individuo.
- Participativos, en el que siempre se dará un feedback por parte del docente y favorecerá a la toma de decisión en el alumnado.
- Cognitivos, donde el alumnado se encargará de encontrar la mejor forma de conseguir alcanzar el objetivo propuesto de la actividad. Este es un ejemplo de descubrimiento guiado.
- Libre exploración, donde cada alumno realizará la actividad de una forma libre, desarrollando de esta forma en cada estudiante un pensamiento creativo, estos surgen como resolución de problemas (Hidalgo & Torres, 1994).

ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR.

Existen factores que abarcan distintas características de los alumnos e influyen de forma indirecta o directa, tanto en el rendimiento académico, como en la actividad física extraescolar (González-Pienda, 2003). Estos se clasifican en variables personales, donde destacan factores cognitivos como la inteligencia o los estilos de aprendizaje; y contextuales, siendo los destacables los factores de tipo motivacional, donde los alumnos incluyen los objetivos propuestos y los logros o metas alcanzadas. Dentro de las contextuales podemos destacar, a su vez, los factores socioambientales (el entorno del individuo está influyendo constantemente) e institucionales (influyen, además, el organismo del centro escolar, desde el equipo directivo hasta el equipo docente). Autores como Coe et al., (2004) afirman que aquel individuo que haga actividad física tanto dentro como fuera del centro escolar puede mejorar hasta un 25% su nivel académico, es decir, mejorar su rendimiento académico. Carmona et al. (2011) resaltan que la influencia de la actividad física extraescolar en el rendimiento académico es más significativa en hombres que en mujeres, destacando el área de Matemáticas, ya que esta necesita de un nivel mayor de concentración. Dicha relación conlleva a una mejora de los resultados, principalmente, en las áreas de matemáticas, inglés y ciencias (Castelli et al., 2007).

Rendimiento académico y tipos de estudiantes.

Covington (1984) explica que existen tres tipos de estudiantes:

- Aquellos estudiantes con éxito escolar, considerados capaces de conseguir sus logros y que tienen mayor autoestima.
- Estudiantes que aceptan el fracaso, se sienten inseguros y no hacen nada por intentar aprender y esforzarse.
- Estudiantes que intentan esforzarse lo máximo posible, aunque les cueste. Son positivos e intenta dejar el fracaso a un lado.

Algunos de los estudiantes recurren para evitar el fracaso a distintas estrategias, como el copiar en los controles, pero todos deben dejar el temor al fracaso y no rendirse cuando fallan. Es importante que tengan motivación y actitud activa tanto dentro, como fuera del horario lectivo (Alcalay & Antonijevic, 1987). De este modo, Woolfolk (1995) establece cuatro planteamientos para que se cumpla la motivación en los escolares:

- Se pueden motivar a través del ofrecimiento de una recompensa que sea atractiva para ellos.
- Explorar el potencial de cada individuo, dejándoles libre elección para decidir qué hacer. De este modo el docente va a conseguir saber lo que más le motiva a cada uno de sus estudiantes y podrá llevar a cabo el primer planteamiento.
- Innovar en el contenido de los temas y fomentar los recursos del centro escolar.
- Sentir el apoyo del docente, así como favorecer el buen clima dentro del aula con los compañeros.

Mientras que Woolfolk (1995) establece estos planteamientos, Bandura (1993) considera que la motivación tiene, principalmente, dos variantes fundamentales:

- La expectativa que tiene el individuo, en este caso el alumno, de conseguir o alcanzar un objetivo propuesto, siendo esta en la mayoría de los casos superar un curso o tener un rendimiento académico alto.
- Los valores planteados hasta llegar a la meta propuesta, es decir, el esfuerzo realizado por el camino antes de llegar al logro final.

Rendimiento académico e inteligencia emocional.

La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico por la forma del estudiante para interactuar con los compañeros. Goleman

(1996) destaca que el rendimiento del estudiante depende, fundamentalmente, de los conocimientos y, por otro lado, de que el docente tenga presente en todo momento la competencia de aprender a aprender. Destaca los siguientes objetivos a tener en cuenta para que el alumnado obtenga un mejor rendimiento académico:

- Confianza en sí mismo para obtener el éxito.
- Curiosidad por estar constantemente descubriendo, innovar y no quedarse atrás.
- Intención para proponer y lograr las metas.
- Autocontrol en sus acciones y toma de decisiones.
- Saber relacionarse con los compañeros, ser capaces de comprender.
- Saber comunicarse, con los iguales y con los mayores.
- Cooperar en grupo y respetar las normas.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación han sido los siguientes:

- Valorar la influencia de la actividad física extraescolar sobre el rendimiento académico.
- Analizar si existe diferencia significativa entre los alumnos/as que practican actividad física extraescolar y los que no.

MÉTODO.

En esta investigación se ha utilizado un método cuantitativo – descriptivo. La población objeto de estudio ha estado formada por alumnos/as de todos los cursos de Educación Primaria, desde primero a sexto, pertenecientes a diferentes localidades de Sevilla (El Viso del Alcor, Mairena del Alcor y Morón de la Frontera).

Siguiendo los criterios propuestos se han seleccionado un total de 425 alumnos de los diferentes centros, de los cuales 212 han sido chicos (49,9%) y 213 han sido chicas (50,1%). Posteriormente, un total de 55 alumnos han quedado excluidos por no cumplir con los siguientes criterios:

- **Criterios de exclusión:** edad menor a seis años o mayor a doce años; que no estén presente los días de la recogida de los datos, ya que no se podrá preguntar información personal a otros compañeros de clase, o al propio tutor/a de dicho alumno; alumnos que practican alguna actividad extraescolar no deportiva, como puede ser pintura, teatro, música, clases

particulares; aquellos que no lleven realizando la actividad extraescolar desde el inicio del curso.

- **Criterios de inclusión:** edades comprendidas entre los seis y los doce años, ambas incluidas; alumnos del centro, independientemente de sus necesidades educativas y/o especiales; que realicen actividad extraescolar deportiva, o que no realicen ninguna actividad extraescolar.

La recogida de los datos se ha llevado a cabo, tanto a través de un formulario google, el cual el propio director del centro enviaba a los tutores legales de los alumnos, siendo los padres en la mayoría de los casos quienes contestaban las diferentes preguntas de forma online, así como en papel, pasando por las diferentes aulas de los centros escolares. En primer lugar se pasó a los alumnos de quinto y sexto, quienes de manera individual eran los que rellenaban dicho cuestionario explicado anteriormente; en segundo lugar, se pasó a los alumnos de tercero y cuarto, a los que la investigadora principal les pasaba el cuestionario de forma individual, y por último, los alumnos de primero y segundo, siendo estos los más pequeños y por tanto, haciendo el cuestionario de forma grupal (se iba diciendo el número de lista y cada alumno respondía según el número de lista correspondiente, realizando el cuestionario columna a columna). Se ha informado en todo momento del carácter anónimo de la encuesta realizada, así como el objetivo para el que era realizada. Los ítems incluidos en la encuesta se pueden ver en el anexo 1.

Para el análisis de los datos recogidos se ha utilizado el programa estadístico software SPSS 20.0 y la aplicación Microsoft Excel para el cálculo de las medias de notas obtenidas por cada estudiante en las distintas asignaturas y la realización de tablas con los resultados. Se ha hecho uso de diferentes tablas de contingencia para llevar a cabo el estudio relacional. Se ha utilizado la prueba T de Student para las muestras independientes, en las que se ha comparado medias para dos variantes distintas. Para cada variable se han utilizado los siguientes valores estadísticos: tamaño de la muestra, media, desviación típica y error típico de la media. A continuación, para verificar si existen diferencias significativas entre grupos se ha realizado la prueba de Levene, donde el valor P es de $> 0,05$ para diferencias significativas.

RESULTADOS

De los 425 alumnos/as que participaron en la recogida de los datos del cuestionario, 55 fueron excluidos por no cumplir con los criterios. De la muestra final de 370 alumnos, 263 practicaban alguna actividad extraescolar

considerada activa (146 chicos y 117 chicas, 55,5% y 44,5%, respectivamente), y por otro lado, 107 no practicaban ninguna actividad extraescolar.

El 61,9% de la muestra realiza alguna actividad extraescolar, frente al 25,2% que no realiza ninguna y al 12,9% que quedaron excluidos (tabla 1).

Tabla 1. Muestra obtenida

Muestra	Nº	% del total
Realiza actividad extraescolar	263	61,9
No realiza ninguna actividad	107	25,2
Excluidos	55	12,9

Nota: Fuente: elaboración propia

Se muestra en la tabla 2 el porcentaje del total de alumnos/as que están federados y aquellos que no. De los 263 del total de alumnos y alumnas que practican alguna actividad física extraescolar, el 51,3% de los participantes de ambos sexos no están federados en ningún deporte, frente al 48,7% que sí están federados. Las actividades deportivas con mayor número de federados son el fútbol, principalmente; y el baile, existiendo un gran número de niñas federadas.

Tabla 2. Muestra de los que están federados y los que no

Muestra	Nº	% del total
Federados	128	48,7
No federados	135	51,3
Total	263	100,0

Nota: Fuente: elaboración propia.

Del total de los participantes solo han repetido curso un 2,8% de los alumnos que han realizado el cuestionario, frente al 97,2% que no ha repetido nunca curso.

Tabla 3. Muestra de los que han repetido curso y los que no

Muestra	Nº	% del total
Han repetido curso	12	4,8
No han repetido curso	413	95,2
Total	425	100,0

Nota: Fuente: elaboración propia

Las actividades extraescolares practicadas por nuestra muestra son doce, siendo de las más practicadas dos de ellas: fútbol y baile. Se muestra en la tabla 4 la media académica de cada una de las edades en las distintas actividades.

Los alumnos que practican fútbol en un porcentaje mayor son aquellos de once años, con un número total de 35 alumnos y coincidiendo con la nota media más alta, siendo esta de 9,14; los alumnos de once años son los que más practican otras actividades como el baile, con un total de 18 alumnos de once años y no coincidiendo la nota media académica con la más alta, pues, la más alta es de 8,3 y pertenece a los alumnos de ocho años. En tenis, 7 alumnos de once años son los que más practican este deporte, al igual que baile no coincidiendo con la nota más alta, siendo esta de 8,4 y perteneciendo a los alumnos de nueve años. Natación también es practicada por un número mayor de alumnos de once años, siendo 10 alumnos los que la practican y con una nota media de 8,3, siendo la más alta en los alumnos de doce años. Gimnasia rítmica, que también es practicada en mayor parte por los alumnos de once años, teniendo una nota media de 9,3. El baloncesto es practicado en mayor parte por los alumnos de diez y once años, 4 alumnos de cada edad son los que la practican, no coincidiendo la nota media más alta con estas edades, pues, esta es de 8,9 y pertenece a los alumnos de doce años. La hípica la practican 3 alumnos de nueve años y 3 alumnos de once años en mayor cantidad siendo, en estas edades, las notas más altas de 8,8 y 8,3. El atletismo lo practican un máximo de dos alumnos, siendo estos de siete y diez años, con nota media de 8,9 y 8,1, respectivamente. Por otro lado, tenemos otros deportes que son practicados por un número menor de alumnos: el voleibol lo practican un máximo de tres alumnos de doce años, siendo la nota media más alta en los de diez años, que llegan a obtener un 9,5; el patinaje es practicado por un máximo de tres alumnos de doce años con una nota media de 6,8; el taekwondo, siendo el máximo cuatro alumnos de once años con una nota media de 7,9; y, por último, el pádel, practicado tan solo por tres alumnos de once años, los cuales obtienen como nota media académica un notable de 7,3.

Así mismo, obtenemos los resultados de aquellos que no realizan actividad extraescolar, y estos son en mayor cantidad los alumnos de diez años. Son un total de 27 alumnos de diez años los que no realizan actividad extraescolar, obteniendo una nota media académica de 7,3. Se muestra la nota media académica del conjunto de todas las edades en las distintas actividades extraescolares.

Se puede observar que la actividad extraescolar con un rendimiento académico más alto es fútbol y gimnasia rítmica, mientras que, la actividad con un menor rendimiento es patinaje, superando en una calificación menor a las calificaciones de aquellos que no realizan ninguna actividad extraescolar.

Se muestra el porcentaje de cada una de las actividades extraescolares, siendo la más practicada el fútbol y la menos practicada el pádel.

Tabla 4. Alumnos y nota media de las distintas edades y actividades practicadas

Actividad extraescolar	Edad	Nº alumnos	Nota media (edad)	Nota media (actividad)	% de alumnos sobre el total
Fútbol	6	6	7,9	8,3	45,6
	7	15	8,0		
	8	10	8,4		
	9	14	8,2		
	10	25	8,5		
	11	35	9,1		
Baile	12	15	7,8	7,8	18,2
	6	6	8,0		
	7	12	8,1		
	8	3	8,7		
	9	3	8,4		
	10	2	7,0		
Tenis	11	18	7,7	7,8	8,7
	12	4	6,9		
	7	3	7,5		
	8	2	7,7		
	9	4	8,4		
	10	6	7,7		
Natación	11	7	8,1	7,4	8,3
	12	1	7,6		
	7	2	7,5		
	8	1	5,6		
	9	5	8,3		
Gimnasia rítmica	11	10	7,7	8,3	6,1
	12	7,8	8,3		
	6	1	9,0		
	7	2	7,8		
	9	3	8,2		
Baloncesto	10	2	7,0	7,6	5,3
	11	5	9,3		
	12	3	8,5		
	8	2	6,9		
	9	2	6,0		
Hípica	10	4	8,4	7,9	4,9
	11	4	7,7		
	12	2	8,9		
	7	2	8,2		
	8	2	7,5		
	9	3	8,8		
Atletismo	10	2	7,5	7,7	2,6
	11	3	8,3		
	12	1	7,0		
	7	2	8,9		
	9	1	7,0		
Voley	10	2	7,3	8,1	2,3
	11	1	7,0		
Pádel	12	1	8,1	7,7	2,6
	7	2	8,9		
Voley	11	2	7,6	8,1	2,3
	12	3	7,2		
Patinaje	11	2	6,5	6,7	1,9
	12	3	6,8		
Taewondo	11	4	7,9	7,6	1,9
	12	1	7,3		
Pádel	11	3	7,3	7,3	1,1
	12	1	8,1		
No practican actividad extraescolar	6	8	6,5	6,7	25,2
	7	9	6,6		
	8	15	7,0		
	9	13	6,7		
	10	27	7,3		
	11	23	7,0		
	12	12	5,8		

Nota: Fuente: elaboración propia

Después de obtener los resultados y comparar la media de calificaciones obtenidas por los practicantes de cada AE, con respecto a aquellos que no practican ninguna, podemos afirmar que los que muestran una mayor diferencia significativa ($P < 0.05$) son los que practican fútbol y gimnasia rítmica, aunque también muestran diferencia significativa los que practican otros deportes como baile, tenis, hípica, atletismo y voley.

No existe diferencia significativa, pero si existe tendencia en dos deportes practicados, siendo estos baloncesto y taekwondo ($P = 0.05$). Tampoco hay diferencias significativas en los deportes de natación, patinaje y pádel, aunque tanto estos como los dos anteriores, están cercanos a $P < 0.05$ y el motivo por el que no hayan mostrados diferencia significativa puede ser debido a un pequeño tamaño de muestra.

Tabla 5. Diferencias significativas con respecto al grupo que no practica actividad extraescolar

Actividad extraescolar	P
Fútbol	0,036 *
Baile	0,046 *
Tenis	0,046 *
Natación	0,054
Gimnasia rítmica	0,036 *
Baloncesto	0,05
Hípica	0,044 *
Atletismo	0,049 *
Voley	0,04 *
Patinaje	0,07
Taewondo	0,05
Pádel	0,057

*: Diferencia significativa con respecto al grupo que no practica actividad extraescolar

Nota: Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

A través de la investigación realizada y los resultados obtenidos, estoy de acuerdo con varios autores, los cuales plantean que dicha pregunta obtiene resultados positivos, es decir, con la práctica de actividad extraescolar el rendimiento académico se mejora.

Tal y como indican Duncan (2000) y Gillman (2001), los estudiantes de primaria que participan en actividades extraescolares y, siendo en este caso relacionadas con actividad física, son los que obtienen los mayores logros académicos en la escuela y, a su vez, los que más se comprometen con esta, pues suelen ser más responsables o tener un alto nivel de madurez frente a los que no practican. Varela (2006), determina que aquellos escolares que no practican

actividad física en horario no lectivo suelen tener un baremo más bajo de notas, llegando a tener un rendimiento académico de insuficiente en algunas áreas importantes como lengua, matemáticas o inglés.

Estando de acuerdo con Moriana et al., (2006) y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, los alumnos que obtienen mejores resultados académicos son aquellos que practican actividades extraescolares deportivas, combinando de esta forma el horario lectivo académico con el no lectivo, siendo este utilizado para la práctica de deporte extraescolar. De esta misma forma, se ha podido comprobar que muchos de los alumnos que en horario no lectivo realizan otras actividades, principalmente las clases particulares, no obtienen unos resultados mejores a los que realizan deporte, ya que no dedican tiempo a otras actividades y no pueden desconectar de lo académico.

Así mismo, en el cuestionario rellenado por cada uno de los alumnos y alumnas de los centros escolares se ha podido analizar, tanto el tiempo semanal dedicado al estudio, como las horas semanales dedicadas al deporte. En este caso, si comparamos de uno en uno y teniendo en cuenta estos factores, aquel alumno o alumna que dedica un mayor tiempo de estudio sin realizar actividad física extraescolar puede obtener mejores resultados académicos, ya que el alumno que realiza actividad física extraescolar puede estar consumiendo tiempo de estudio en esas horas.

Por otro lado, se considera que una práctica de actividad física extraescolar excesiva puede no obtener resultados académicos exitosos, ya que puede verse afectado en diferentes factores como la falta de sueño, llegando de este modo al cansancio y a la pérdida de atención en las clases, dejando a un lado la concentración y provocando estrés en el alumno (Cladellas et al., 2011).

Se puede observar, centrándonos en los resultados obtenidos, que el 61,9% de la muestra practican actividades físicas extraescolares, por lo que es mayor el número de alumnos que practican algún tipo de actividad deportiva que aquellos que no practican nada, o practican otras actividades extraescolares, siendo estas de carácter no deportivo.

A su vez, se observa que el número de no federados es mayor que el de federados, aunque no con gran diferencia, tratándose de un 51,3% los que no están federados frente al 48,7% que si están federados. La mayoría de federados rondan por las edades más altas entre diez a doce años, pues, son aquellos que entienden mejor el carácter competitivo de los deportes.

La relación entre algunos deportes no ha dado unos resultados positivos, ya que observamos que en algunos de ellos no existe mejora en el rendimiento académico. Aunque como hemos mencionado anteriormente, todos muestras una significatividad cercana al 0,05, pudiendo deberse a la muestra tan pequeña de tres a cinco participantes en un deporte, frente a la muestra más amplia de aquellos de que no practican nada, siendo posible de este modo, que también existan diferencias significativas con respecto a aquellos que no practican AE deportivas.

CONCLUSIONES

La práctica de AE deportiva mejora, en la mayoría de los casos, el rendimiento académico de los escolares, siendo este superior a los alumnos que no dedican tiempo a la práctica de actividades deportivas.

Del mismo modo, es necesario destacar que influye el número de horas semanales dedicadas al estudio, por lo que podría suponerse que aquellos que no realizan actividad dedican su tiempo al estudio de las materias de las diferentes áreas, sobre todo y tal como los alumnos indican, en caso de haber un examen en una semana o día determinado. Sin embargo, se ha comprobado que, si comparamos a dos alumnos, uno que practica AE deportiva y otro que no, y dedicando el mismo tiempo de estudio, el primero obtiene unos resultados más positivos.

Concluimos, tal y como se muestran los resultados de esta investigación, que la práctica de este tipo de actividades ayuda a mejorar la motivación y autoestima de todos los escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalay, L. & Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación (México)*, 144, 29-32.

Almaguer, T. (1998). El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje. Trillas.

Arráez, J. M., & Romero, C. (2002). *Didáctica de la Educación Física. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

Arribas, S., Gil de Montes, L., Arruza, J. A., Aldaz, J. e Irazusta, S. (2008). Actividad físico-deportiva que realizan los jóvenes de Gipuzkoa. En S. Arribas y J. Aldaz (Eds.), *Hábitos, estilos de vida y salud relacionados con la actividad física y el deporte* (pp. 79-98). Argitaipen.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bauer, K. W. & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.

Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2.

Blair, S. N., H. W., Barlow, C. E., Paffenbarger, R. S., Gibbons; L. W., & Macera, C. A. (1995). Changes in physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy and unhealthy men. *Journal of the American Medical Association*, 273(14), 1093-1098.

Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 119-146.

Broc, M.A. (2003). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato LOGSE. *Annales*, 16, 191-223.

Boujon, CH. y Quaireau, CH. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Narcea.

Carmona, C., Sánchez, P. & Bakieva, M. (2011). Actividades Extraescolares y Rendimiento Académico: Diferencias en Autoconcepto y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.

Caspersen, C., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise and physical exercise: Definitions and distinctions for health related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-130.

Castelli, D.M, Hilman, C.H., Buck, S.M. & Erwin, H.E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third and fifth grade students. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 29, 239-252.

Castillo, I., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 201-210.

Chomitz, V.R., Slining, M.M., McGowan, R.J., Mitchell, S.E., Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009). Is There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results from Public School Children in the North United States. *Journal of School Health*, 79, 30-37.

Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M., Oberst, U. & Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23(1), 119-128.

Cladellas, R., Clariana, M., Gotzens, C., Badía, M. & Dezcallar, T. (2013). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 53- 59.

Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J. & Malina, R. M. (2004). Role of physical education and activity on academic achievement in middle school children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*.

Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (2003). *Guidelines for appropriate physical activity for elementary school children: 2003 update*. NASPE Publications.

Corea Torrez, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Recuperado el 24 de mayo de 2014 de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5002>.

Covington, M. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation, I*.

De Hoyo, M & Sañudo, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina*, 7, 87-98.

Delgado, M. A. (1994). *Los métodos didácticos en la Educación Física. Fundamentos de Educación Física para educación Primaria*.

Descals, A. & Rivas, F. (2002). Capacidades intelectuales y rendimiento escolar de estudiantes de secundaria: constatación de una limitada relación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 203-214.

Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.

Duncan, S. (2000). *Family Matters: What is the Role of Extracurricular Activities?*

Fontana, D. (1992). *La disciplina en el aula*. Editorial Santillana.

Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.

Fraile, A., Lombardozzi, A., Monjar, R., Romero, S., Gozález, J., Kirk, D., Van Den Bergh, K., Theeboom, M., Macazaga, A., Álamo, J.M., Braga, A. & De Knop, P. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*.

Fraile, A. & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. *Revista Internacional de Sociología*, 64, 85-109.

Gillman, R. (2001). The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 749-767.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books Psychology.

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego - Portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8).

González, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González, S., González, P., et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.

Gordon-Larsen, P., McMurray, & Popkin (2000). Determinants of adolescent physical activity patterns. *Pediatrics*, 6.

Hidalgo, E. & Torres J. (1994). *Expresión corporal*. Aljibe.

Hyman, I. (1985). Corporal punishment is it a simple answer to your discipline problem? (Part I). *Education Oasis*, 1(2), 6-7.

Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*.

Kent, M. (2003). *Diccionario Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte*. Paidotribo Editorial.

Knight, S. L. (1991). The effects of student's perceptions of the learning environment of their motivation in language arts. *Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 199-230.

Mahoney, J. L., Cairos, B. D. & Farwer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418.

Mahoney, J.L. & Vest, A.E. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation During Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 409-418.

Malina, R. M., & Bouchard, C. (1991). Somatic growth. En R. M. Malina y C. Bouchard (Eds.), *Growth, maturation, and physical activity* (pp. 39-64). Human Kinetics.

Manrique, J.C., Gea, J.M. & Álvaro, M. (2013). *Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (ESPAÑA)*.

Marchesi, A. (1995). La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 77-90.

Martínez-Gómez, D., Martínez de Haro, V., Pozo, T., Marcos, A., Calle, M., Veiga, O., & otros. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83(3), 427-439.

Martínez, X. & Miquel, F. (1998). La nueva realidad en la España de 2000. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-48.

Morales Serrano, A. M. (coord). (1999). *Proyecto de investigación educativa: Entorno familiar y Rendimiento escolar*.

Moriana, J.A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M.J., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 35-46.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*.

Navas, L., Sampascual, G. & Santed, M.A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: la capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 225-237.

Noam, G. G., Biancarosa, G. & Dechausay, N. (2003). *Afterschool education: Approaches to an emerging field*.

Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: a cross national perspective*.

Palou, P., Ponseti, F. X., Borrás, P. A., & Vidal, R. (2005). Perfil de los hábitos deportivos de los preadolescentes de la Isla de Mallorca. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 225-236.

Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. (S. L. Paidotribo, Ed.).

- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Pereira, S. (2003). Investigación sobre la relación de los niños y la televisión. *Revista de Educación*, 5, 91-101.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Revé, J. & Bolt, E. (1999). Autonomy - supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity & behavioral medicine*. Sage Publications.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva.
- Sánchez, F. (1997). Televisión y educación: Un desafío posible. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 9, 139-161.
- Strauss, M. (2002). *Corporal punishment and academic achievement scores of young children: a longitudinal study*. <http://pubpages.unh.edu/mas2/>
- Tilano, L., Henao, G. & Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35- 51.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Ediciones Aljibe.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ariel.
- Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Vallejo, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 11-12(3), 207-219.
- Vizute Carrizosa, M. (2005). Profesor de Educación Física Europeo: Perfil Profesional y Niveles de Competencia. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 376, 67- 92.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO.

Preguntas formuladas en el cuestionario
¿Edad?
¿Sexo?
¿Realiza actividad extraescolar? ¿Cuál/es?
¿Está federado/a?
¿Practicas la actividad extraescolar desde que comenzó el curso?
Horas semanales dedicadas a la práctica de actividad extraescolar
Horas semanales dedicadas al estudio
Nota media académica

Figura 2. Cuestionario diseñado para la recolección de datos

Nota: Fuente: elaboración propia

Propuesta de intervención para sensibilizar a la población docente acerca del TEA

“INTERCATEA CONMIGO”

José Manuel González Cantalejo

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

Aurora Flores Pachón

Psicóloga Clínica. Departamento de Psicología Evolutiva. Profesora asociada de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

RESUMEN:

El presente artículo trata acerca de una propuesta de intervención centrada en el profesorado de Educación Infantil, cuyo fin es sensibilizar y profesionalizar a dichos consignatarios en materia sobre el Trastorno del Espectro Autista, a nivel de detección como de intervención. Con éste trabajo se pretende lograr una aproximación conceptual y emocional, que suscite el interés personal y profesional, de manera que se inicie una lenta pero fructífera lucha contra la eliminación de las barreras que impiden la inclusión educativa. Todo ello mediante una metodología mixta caracterizada por un modelo que combina lo teórico y lo práctico.

La primera parte del trabajo se centra en una amplia fundamentación teórica sobre el TEA, donde se abordan contenidos referentes a la historia, señales de alerta, instrumentos de cribado, intervención, etc., para lograr asentar en el lector nociones fundamentales sobre este trastorno.

Ulteriormente, se encuentra una propuesta de intervención cuyo objetivo fundamental es sensibilizar a los docentes acerca del TEA, conformada por una serie de actividades que constituyen una simbiosis teórico-práctica que se centran en satisfacer los objetivos propuestos.

En última instancia, se encuentran los anexos, que hacen alusión al material necesario y a las rúbricas de evaluación específicas de cada actividad.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hoy en día cuando se oye hablar de la docencia y más concretamente en la etapa educativa de infantil, se suele aludir a los famosos collares de macarrones, a las típicas frases como “Solo hacéis dibujos y manualidades”, hasta tal punto que

puede dar un poco de vergüenza y reparo el simple hecho de decir que se está estudiando o se es maestro de Educación Infantil. Pero nada más lejos de la realidad, nada más alejado de los falsos mitos que envuelven a la docencia pues no solo se hacen manualidades y dibujos, sino que se estudian y se analizan leyes que están íntimamente relacionadas con la etapa educativa que nos atañe así como los trastornos del desarrollo, intelectuales, motores, visuales, auditivos y sus múltiples y variopintas formas de manifestación, sin contar las posibles señales de alerta que hacen saltar las alarmas de que el desarrollo no se está produciendo de forma normo típica.

Con todo esto se viene a decir que la Educación Infantil, aparte de abordar una etapa vital en el desarrollo humano, es un grado multidisciplinar y a la par complejo del cual hay que sentirse muy orgulloso y no vacilar en proclamar que nos dedicamos a una de las profesiones que más relevancia tienen en nuestra sociedad actual.

En cuanto al profesorado, debe poseer un amplio bagaje de competencias que le permitan identificar, en su máximo potencial, indicios relacionados con los distintos trastornos que se puedan observar en el aula, dando así respuesta a todo el alumnado y se puedan conseguir los objetivos estipulados en la legislación educativa vigente, que repercutirán de manera eficaz y óptima en la construcción continua y permanente de una sociedad equitativa e inclusiva.

Con relación al tema que acapara la atención de este artículo, existen varias causas que justifican su elección, y la primera de ellas es que el TEA es un trastorno que ha adquirido una enorme prevalencia en las últimas décadas, lo que ha posibilitado lograr importantes hitos en materia de inclusión. No obstante, Roma no se construyó en un día, y el camino por recorrer sigue siendo muy largo y arduo.

La siguiente razón sería el hercúleo e inexplicable interés que despierta en nosotros este trastorno. Quizás se deba a la complejidad y diversidad de sus síntomas, o a la falta de explicación con respecto a las posibles causas que lo provocan, y es que según la Confederación de Autismo España (s.f.) todavía no existe una definición etiológica concreta. Por todo ello, nos reafirmamos en la convicción de que es uno de los trastornos más complejos a la par que interesantes con los que nos podemos encontrar y por ende, abordar en Educación Infantil.

Por otro lado, la intervención diseñada tiene otro cometido más allá del expuesto, persigue eliminar las barreras inclusivas, de manera que la clase se convierta en un lugar donde se dé respuesta a las dispares necesidades que

conforman un aula ordinaria, y es que cuando se habla de diversidad, ese término sugiere diferencias, variedad, pluralidad, etc., vocablos normalmente consideramos positivos. Pero cuando nos centramos concretamente en la atención a esa diversidad en el ámbito educativo la cosa suele cambiar, y es que este tipo de atención es relativamente nueva en términos cronológicos.

No fue hasta el año 1990, cuando la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorpora de manera concluyente el término de alumno con necesidades educativas especiales para hacer referencia a personas que muestran un porcentaje superior de dificultades en el aprendizaje con respecto al resto de sus iguales en cualquier momento de su proceso de escolarización, con lo cual precisan de un mayor número de apoyos y de atención.

Actualmente, sigue habiendo ciertos obstáculos a la hora de escolarizar en un centro a un alumno con características educativas y necesidades personales distintas. Quizás ello se deba a la actitud reticente de muchos profesores por miedo a no saber cómo gestionar el hecho de tener un niño con dificultades en su aula.

Por ello, la propuesta de intervención planteada, mediante el tipo de actividades diseñadas para su ejecución, pretende ayudar a que el profesorado se descentre de esas inseguridades o prejuicios, haciéndoles ver las ventajas de tener un alumno con capacidades distintas en el aula, a nivel de crecimiento personal y profesional, tanto en su presente como en su futura labor docente.

2: MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

A modo de presentación de este apartado, comenzaremos por definir *grosso modo* qué es la atención temprana, la cual está dirigida a la población infantil, concretamente de 0 a 6 años, y no solo a ellos, sino también a su familia y a su entorno.

Pero, además, dedicaremos un par de líneas a los Trastornos del Desarrollo, y más concretamente a los Trastornos del Neurodesarrollo. Se tratan de trastornos, valga la redundancia, con base predominantemente neurológica, donde pueden verse afectadas habilidades específicas tanto en la adquisición, retención o aplicación.

En cuanto al tema que nos atañe, el autismo, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV, presenta cinco modos de manifestación:

- Autismo clásico.
- Síndrome de Asperger.
- Trastorno desintegrativo infantil.
- Síndrome de Rett.
- Trastorno inespecífico generalizado del desarrollo.

Aunque, a partir de la publicación de la nueva versión, el DSM-V, se englobaron el trastorno autista, el síndrome de Asperger, y el trastorno generalizado del desarrollo entre otros en uno, para pasar a llamarse Trastorno del Espectro del Autismo.

2.2. DEFINICIÓN

Pero ¿qué es el TEA? Según la CIE-11 (2021) El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, y por una serie de comportamientos e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles. El inicio del trastorno ocurre durante el desarrollo, pero los síntomas pueden no manifestarse hasta más adelante.

Los déficits son lo suficientemente considerables como para causar ciertas disfunciones a nivel personal, familiar, social, educativo o en otras áreas importantes del individuo, y generalmente constituyen una característica intrínseca del individuo que es apreciable en todos los ámbitos de su vida, aunque pueden variar de acuerdo con el contexto en el que se encuentre inmerso. A lo largo del espectro los individuos pueden manifestar un amplio abanico de capacidades del funcionamiento intelectual y habilidades de lenguaje.

2.3. HISTORIA

Los primeros indicios sobre lo que hoy en día consideramos trastornos del espectro autista (TEA) se encuentran en las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Sin embargo, la existencia de individuos con rasgos estudiados y expuestos por dichos autores han existido prácticamente desde siempre, he aquí un ejemplo.

Este caso nos retrotrae al siglo XVI donde Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del religioso germánico Martin Lutero, expuso la historia de un joven de unos 12 años de edad que presentaba un cuadro severo de autismo. Lutero, de forma desacertada, creía que el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, respecto al cual sugirió que debería morir asfixiado (Christian, 1957).

En cuanto al término autismo, éste fue creado por Eugen Bleuler (1857-1939), cuyo significado surge de manera etimológica de dos palabras griegas “Autos” que significa uno mismo e “ismos” que se refiere al modo de estar. Este vocablo fue introducido por primera vez en un trabajo de investigación llamado *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrerien*. Dicho vocabulario utilizado por Bleuler creó ciertas confusiones, de tal modo que se les denominaba con este término a los pacientes que padecían esquizofrenia. Esto llevó a que más adelante muchos psiquiatras infantiles utilizaran de manera permutable las etiquetas diagnósticas de esquizofrenia infantil, autismo y psicosis infantil.

Sin embargo, el primer aporte sobre el autismo relacionado con el significado actual fue el de Leo Kanner en el año 1943, del que podemos destacar un artículo que es distinguido por muchos como fundacional de autismo actual: “*Autistic disturbances of affective contact*”. Kanner comenzó sus investigaciones a partir del estudio llevado a cabo con 11 niños que mostraban una serie de comportamientos un tanto peculiares, los cuales no figuraban en la clasificación de enfermedades que existían en su época. Una vez que Kanner decide profundizar en los aspectos de carácter psicológico de los infantes, como la personalidad y la relación paternofilial, concluye que el autismo consiste en un desorden de índole personal.

En estos jóvenes percibió un cuadro clínico compuesto por una extrema precocidad de su aparición, debido a que se presenta desde los primeros 12 meses de vida, con una sintomatología caracterizada por una quietud del comportamiento, soledad y un retardo importante o inexistencia de la adquisición del lenguaje verbal. Fue Kanner quien por vez primera describió el autismo como un síndrome del comportamiento cuyas características eran alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos (Kanner, 1943).

El segundo aporte que merece una especial mención fue el de Hans Asperger, quien en el año 1944 publicó en la capital austríaca una obra titulada *Die Autistische Psychopathen in Kinder-salter*, donde describía un estudio que se había llevado a cabo con cuatro jóvenes, y que de manera fortuita este austríaco utilizaba el término autismo de manera parecida a como lo hacía Kanner, y se debe resaltar que Asperger no conocía ni el trabajo ni la investigación que había realizado el austríaco-americano, y viceversa. Los pacientes de Asperger advertían de una falta de empatía, ingenuidad, poca destreza para hacer amigos, lenguaje pedante y repetitivo, pobreza en lo relacionado a la comunicación no verbal, torpeza motora y una mala coordinación.

A raíz de las increíbles afinidades entre los dos síndromes, tanto Kanner como Asperger estuvieron de acuerdo en decir que eran entidades nostálgicas completamente diversas a pesar de la correlación común a la psicopatología autística.

2.4. ETIOLOGÍA Y PREVALENCIA

La Confederación de Autismo España (s.f.) establece que no existe hoy en día una causa que explique per se la aparición de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), pero si destaca la importancia de la genética en el origen del mismo.

La enorme variabilidad que podemos encontrar en trastornos de esta índole determina el notable protagonismo que tiene la interacción entre la genética y el ambiente en el desarrollo del TEA, aunque por ahora, estos elementos no se encuentran claramente identificados.

Según la Organización Mundial de la Salud (2022), a nivel mundial uno de cada 160 niños tiene un TEA. Además, resalta la prevalencia de TEA en países de ingresos bajos y medios.

2.4.1. Teorías explicativas

Según el manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista (s.f.), son varias las teorías psicológicas que pretenden explicar el TEA.

2.4.2. Teoría de la Mente

El término fue acuñado por Premack y Woodruff (1978), y se refiere a la habilidad para entender la existencia de estados mentales, la capacidad de asignar dichos estados tanto a la propia persona como a los demás. Esto hace posible que la teoría de la mente sea considerada aspecto esencial en el desarrollo correcto de la cognición socioemocional y de una conducta a nivel social idónea.

La mayoría de los TEA revelan esta competencia de teoría de la mente, es como si sufrieran una especie de “ceguera” ante las mentes del resto de personas y a veces incluso ante la suya.

Las investigaciones sobre la teoría de la mente en el TEA se iniciaron en los años 80 con un artículo de Simon Baron-Cohen et al. (1985). Para estimar la habilidad de mentalización usaron la famosa prueba conocida a nivel mundial, y que cualquier persona que tenga unas nociones básicas de psicología ha oído

hablar de él, el de “Sally y Anne” (véase figura 1). Se demostró que un 80% de las personas que presentaban TEA fallaron este test, puesto que no diferenciaban entre su propio pensamiento y el de Sally.



Figura 1. Experimento de “Sally y Anne”

Página WEBB : <https://blogs.20minutos.es/dos-pediatras-en-casa/2019/04/28/siete-experimentos-para-entender-como-functiona-la-mente-de-los-niños>

Un amplio abanico de investigaciones ha puesto de manifiesto los problemas que padecen las personas TEA en materia tanto de procesos mentales propios como ajenos: Reconocer cuáles son las intenciones de los demás, juego simbólico, déficit en lo relacionado con la imaginación, nula comprensión del sarcasmo, metáforas, bromas, ironías, etc.

2.4.3. Teoría de la coherencia central débil

Teoría enunciada por Francesca Happé y Uta Frith a finales de la década de los 80 (Frith, 1989), explica lo complicado que les resulta a las personas con TEA agrupar la información que le llega, por diversos canales (visual, auditivo, táctil), en un todo congruente. En lugar de esto, centran su atención en detalles más concretos (procesamiento fragmentario). En comparación con las personas que muestran un desarrollo neurotípico, las personas TEA tienen una forma innata y diferente de percepción del mundo, de forma fraccionada. En ellos prima la visión de las cosas focalizándose en los detalles y les resulta complicado

integrar dicha información en un conjunto. Igualmente les resulta arduo conectar la información recientemente percibida con la ya almacenada en su memoria.

El modo en el que captan la información conlleva a que en muchos ámbitos presenten complicaciones, entre las que cabe destacar las dificultades socio-emocionales.

Attwood dice que:

Una metáfora muy útil para entender en qué consiste la coherencia central débil es imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles, pero no se percibe el contexto (Attwood, 2007).

El hecho de que las personas con autismo posean una coherencia central débil puede dilucidar ciertas características como la literalidad en las conversaciones o la gran memoria mecánica. Asimismo, dicha teoría acredita la dificultad que presentan estas personas para reconocer emociones.

2.4.4. Funciones ejecutivas

Función ejecutiva es el constructo cognitivo usado para describir conductas dirigidas hacia una meta, orientadas hacia el futuro, que se consideran mediadas por los lóbulos frontales. Incluyen la planificación, inhibición de respuestas prepotentes, flexibilidad, búsqueda organizada y memoria de trabajo. Todas las conductas de función ejecutiva comparten la necesidad de desligarse del entorno inmediato o contexto externo para guiar la acción a través de modelos mentales o representaciones internas (Ozonoff, Strayer, McMahon y Filloux, 1994, p. 1015).

El primer estudio empírico sobre funciones ejecutivas en TEA fue acometido por Rumsey (1985), quien aplicó a autistas de alto funcionamiento en edad adulta la llamada Tarea de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin y descubrió que tanto ellos como las personas con lesiones frontales realizaban una clasificación errónea. A raíz de dicho trabajo se comenzó a considerar la disfunción ejecutiva como causa probable de los síntomas nucleares del trastorno. En los años 90, Prior y Hoffmann (1990) pasó esta prueba a un grupo de niños autistas, donde cometieron más errores que el grupo control.

Las conclusiones de este estudio señalaban que estas personas mostraban una carencia en la capacidad de flexibilidad que se manifiesta en la renuencia al cambio.

Algunos estudios realizados señalan que en el TEA podemos encontrar inflexibilidad, déficit en la habilidad de planificación y en la memoria de trabajo.

2.4.5. Teoría de la intersubjetividad

Con intersubjetividad nos referimos a la capacidad de la persona de “adentrarse” en los estados mentales de los otros. Dicha habilidad es congénita, y suele aparecer antes del desarrollo lingüístico y es independiente de él.

La intersubjetividad se puede observar en los niños desde que son muy pequeños, ya que empiezan a interesarse por el rostro humano y las emociones que estos expresan. Conforme el infante va creciendo, va descubriendo lo amplio que es el mundo que le rodea y los elementos que éste posee, con lo cual la atención del niño que antes se dirigía exclusivamente a la persona, se dirige también a dichos elementos.

Desde una perspectiva afectivo-emocional, Trevarthen (1979, 1982, 1988, 1989, 1993, 1998) y Hobson (1991, 1993) sugieren que son las emociones y el afecto las llaves que permiten el paso al mundo de la intersubjetividad. En relación con las personas TEA, resaltamos las dificultades concretas que presentan para procesar los estímulos de índole emocional.

Debido a los déficits que tienen los TEA en lo que respecta al comienzo de relaciones intersubjetivas, podemos destacar dificultades a la hora de empatizar con las personas, adulteración considerable en la decodificación de emociones, comunicación declarativa nula o insuficiente, ausencia de gestos protodeclarativos, y en casos extremos de tipo protoimperativos.

2.5. DETECCIÓN

Si bien, son los padres los que en primera instancia pueden observar ciertos rasgos en el desarrollo de sus hijos (es en su seno donde el menor realiza sus primeros actos e interacciones de tipo social y es el entorno más inmediato del niño) que les pueden hacer sospechar que existan ciertas desviaciones; esto no siempre es así, por diversos motivos: falta de información sobre el desarrollo evolutivo normativo, negación como mecanismos de defensa...etc haciéndose necesario contar con profesionales cualificados y competentes que se encarguen de confirmar o no las sospechas y detectarlas aunque no exista conciencia en las familias

Hoy en día podemos identificar al TEA como un trastorno del neurodesarrollo de base biológica. Además, se le suele considerar como uno de los

trastornos donde el rol hereditario tiene un papel más relevante, puesto que se han encontrado cerca de 500 genes implicados en su etiología, aunque por el momento se desconoce de la existencia de un marcador biológico que como tal defina dicho trastorno.

El diagnóstico del TEA se basa en la observación de conductas que denotan déficits en lo que respecta a las habilidades comunicativas, a la interacción social y a las conductas restringidas y repetitivas. Sin embargo, tanto la detección como el diagnóstico resulta de gran complejidad debido a la pluralidad en lo referente a la forma en la que se manifiestan los problemas en el área socio-comunicativa y a la rigidez tanto mental como comportamental, además de si cursa con discapacidad intelectual o no, funcionalidad del lenguaje o a la presencia de uno o más trastornos asociados.

Todo ello conlleva a una imperiosa necesidad de un vasto conocimiento de la neuropsicología del TEA y del desarrollo normotípico en los primeros años de vida.

A continuación, pasaremos a especificar la detección del TEA en función del rango de edad que presente la persona.

2.5.1. Detección antes de los 12 meses

En el artículo de Zwaigenbaum et al. (2015) "Early identification of autism spectrum disorders: Recommendations for practice and research", podemos resaltar que a esta edad no es posible tomar por válido ningún marcador de índole comportamental.

No obstante, existen escalas como la AOSI Escala de Observación del Autismo en Bebés (Bryson et al., 2000; Bryson et al., 2008) que resulta de gran relevancia para detectar y/o vigilar señales que se manifiestan de manera muy temprana en niños de alto riesgo, algunos de los cuales pueden ser por ejemplo los que tengan hermanos mayores con TEA. Lo que se recomienda es observar a los infantes menores de 12 meses si muestran desviaciones en el contacto ocular y seguimiento visual, imitación, respuestas sociales recíprocas, retraso en lenguaje tanto receptivo como expresivo, etc.

Por otra parte, se recoge del artículo de David Saldaña, "Desarrollo infantil y autismo: la búsqueda de marcadores" (2011) la siguiente conclusión:

Al mismo tiempo, a los 12 meses tienden a observarse una serie de marcadores que se repiten en diferentes estudios, aunque no siempre con las mismas implicaciones. Entre ellos se incluyen los déficits en la atención conjunta, la

respuesta limitada al nombre, retrasos en la comunicación verbal y no-verbal, la exploración atípica de los objetos, retraso motor, algunas conductas repetitivas, diferencias en el temperamento y menor capacidad imitativa (Elsabbagh y Johnson, 2010).

2.5.2. Detección entre los 12 y 24 meses

- Señales de alerta

En la página del proyecto *FirstWords* de la Universidad de Florida, aparecen los indicadores tempranos o *Red Flag* para el autismo, entre los 18 y 24 meses en tres ámbitos (comunicación social, interacción social y conductas repetitivas e intereses específicos):

Comunicación social

- Uso limitado de gestos como dar, mostrar, saludar con la mano, aplaudir, señalar o asentir.
- Retraso en el habla o falta de balbuceo o conversación social.
- Hacer ruidos extraños o usar tonos inusuales.
- Dificultad para usar gestos, contacto visual, voz o texto al mismo tiempo.
- Limitada o nula imitación de otros o juego simbólico.
- Usar la mano de otra persona como herramienta (p. ej., poner la mano de uno de los padres en un frasco para abrirlo).

Interacción social

- No mira directamente a las personas o les cuesta mirarte.
- No posee expresiones cálidas o alegres.
- No responde cuando alguien lo llama por su nombre.
- No le llama la atención los objetos ni muestra los que le interesan.
- No comparte intereses o placeres con otros.

Conductas repetitivas e intereses específicos

- Mueve las manos, los dedos o todo el cuerpo en formas inusuales.
- Crea rituales, como alinear objetos o repetir palabras, acciones o comportamientos una y otra vez.
- Presta mucha atención a tipos de objetos inusuales, como cucharas de madera, piedras, conductos de ventilación o topes de puertas, o se apega mucho a ellos.
- Interés excesivo en objetos, acciones o actividades específicos, lo que interfiere con su interacción social.

- Tiene intereses sensoriales inusuales, como oler objetos o mirar con el rabillo del ojo. Reacciones adversas o exageradas a ciertos sonidos, texturas u otros estímulos sensoriales.

2.5.3 Indicadores precoces del autismo según Ángel Riviere

Dentro de esta fundamentación teórica no podía faltar este autor, Ángel Riviere., todo un referente en el tema del autismo y de reconocido prestigio a nivel internacional. En este apartado vamos a hablar acerca de las señales consideradas de alerta en un rango de entre 18 y 36 meses aproximadamente. Sobre el año y medio de edad, se puede evidenciar un cuadro autista bastante asentado.

Los indicios considerados típicamente autistas en la etapa mencionada en el párrafo anterior son los siguientes:

- Sordera paradójica.
- Dificultad a la hora de compartir focos de atención con la mirada.
- No mantiene el contacto visual con la otra persona.
- Cuando suceden hechos que les interesan, no miran a los adultos cercanos a él.
- No observa lo que hace el resto.
- No mira a las personas.
- Juegos repetitivos y conductas obsesivas centradas en ordenar.
- Intransigencia a los cambios.
- Se agita cuando no consiguen anticipar cualquier situación.
- No le gusta lo nuevo.
- Obsesión por la reiteración de unas mismas películas.
- Rabietas cuando aparecen cambios.
- No suele mostrar lenguaje, pero si lo posee, lo utiliza de manera ecológica o sin ninguna funcionalidad.
- Dificultad para compartir ciertas acciones con él o ella.
- No goza de atención compartida a la hora de contar experiencias.
- No señala para pedir con el dedo.
- Normalmente suele pasar por delante de la gente como si no hubiera nadie presente.
- Muestra cierta comprensión selectiva a lo que le interesa.
- Pide cosas llevando de la mano.
- No suele llevar la iniciativa a la hora de interaccionar con los adultos.
- **La comunicación y lenguaje no verbal deben ser clara y directa.**

- Muestra pasividad e ignorancia con los niños de su edad.
- No juega con los demás niños.
- Carece de juego simbólico.
- Pese a mostrar afecto por las personas, no presenta complicidad interna.

2.5.4. Instrumentos de cribado

Al hablar de herramientas que sirven para la detección del autismo casi siempre se nos viene a la mente el M-CHAT (Modified Check list for Autism in Toddlers), una herramienta para la detección precoz del autismo contexto de "screening". Baron-Cohen et al. (1997) destacaron tres indicadores básicos que podemos encontrar en el CHAT, Estos son: Déficits en la atención conjunta, carencia de gestos protodeclarativos y falta de juego simbólico.

Esta prueba está formada por 23 preguntas, de las cuales 6 son de especial relevancia. En el caso de que 2 o más de estas preguntas sean puntuadas de manera negativa, o no se superan 3 ítems cualquiera, se pasará a una evaluación más minuciosa en lo referente al desarrollo. Es cierto que este test da como resultado un número considerable de falsos positivos, aunque hay que resaltar que estos falsos positivos son niños que muy probablemente en un futuro van a cursar con dificultades en el desarrollo y van a precisar, para solventar o disminuir esas dificultades, de atención temprana.

Aspecto a tener en cuenta es la revisión que se hizo del M-CHAT en el 2009 por Robin, Fein y Barton (2009), cuyo fin fue el de renovarla. el M-CHAT-R/F, el cual se usa con el M-CHAT-R. Este último está destinado a menores de edad comprendida entre 16 y 30 meses para estimar el riesgo que existe de padecer TEA.

Otro mecanismo que se puede utilizar junto al M-CHAT es la CSBS-DP *Communication and Symbolic Behavior Scales: Developmental profile* (Wetherby y Prizant, 2002). Sirve para evaluar la capacidad comunicativa de los bebés y niños, cuya comunicación funcional es entre los 6 y 24 meses de edad cronológica, ponderada por siete factores del desarrollo lingüístico, como los gestos, los sonidos, la comprensión, la mirada, etc.

2.5.5. Detección en TEA sin discapacidad intelectual ni alteraciones significativas en el desarrollo del lenguaje

El hecho de que una persona con TEA presente un desarrollo cognitivo adecuado con respecto a su edad cronológica y un lenguaje normativo en

relación con los aspectos gramaticales y sintácticos conlleva, a menudo, una detección precoz más tediosa, espinosa y peliaguda.

Esto se debe principalmente a que existe una falta de estudios acerca de los rasgos de comportamiento de los niños que presentan este tipo de perfil, puesto que los instrumentos de cribado vistos anteriormente, como son el M-CHAT o las CSBS-DP no están creadas para detectar a este grupo.

Hoy en día, podemos encontrar algunos instrumentos que sirven principalmente para detectar o descartar sospechas del síndrome de Asperger pero que presentan ciertos errores respecto a la fiabilidad, además de que no están basados en la población española, excepto la Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y Autismo de Alto Funcionamiento (Belinchón et al., 2008).

No obstante, los más conocidos y, por ende, que más se utilizan son:

- Test Infantil del síndrome de Asperger (CAST) (Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne, 2002).
- Cuestionarios de Screening para el síndrome de Asperger y otros Trastornos del Espectro del Autismo de alto Funcionamiento (ASSQ; Ehlers, Gillbert y Wing, 1999).
- Escala de Diagnóstico del Síndrome de Asperger (ASDS, Myles, Bock y Simpson, 2001).
- Escala Guillian para el Trastorno de Asperger (GADS; Gilliam, 2001).
- Escala de Krug para el Trastorno Asperger (KADI; Krug y Arick, 2003).
- Escala de Diagnóstico para el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (ASDI, Gillberg, Gillberg, Råstam y Wentz, 2001).

A continuación, pasaremos a detallar ciertas dificultades y/o comportamientos que suelen presentar las personas con este tipo de perfil en las áreas siguientes:

Comunicación social

- Inicios espontáneos del lenguaje.
- Habilidades para conversar, respetando turnos.
- Tono de voz peculiar.
- No explica sobre lo que está hablando.
- Interpretación literal.
- Dirige la conversación hacia sus temas de interés.
- Dificultades para comprender expresiones faciales sutiles.

- Sus propias expresiones faciales son poco variadas, exageradas o un poco fuera del contexto.

Interacción social

- Dificultades en la interacción con sus iguales: no se acerca, acercamientos extraños, quieren dirigir el juego, o en otro caso la conversación.
- Les cuesta participar en juegos de tipo cooperativo o en actividades grupales.
- Comportamiento ingenuo.
- Problemas para comprender las reglas sociales.
- Se muestra pasivo con las opiniones que tienen los demás sobre él.
- Compartir juegos imaginativos con sus iguales.

Conductas repetitivas e intereses específicos

- Lleva a cabo las actividades de forma rutinaria.
- Su juego se caracteriza por unas reglas muy rígidas y reacias al cambio.
- Imponen rutinas al resto.
- Sus intereses les ocupa todo su tiempo.
- Intereses distintos al de sus semejantes.
- Sus expresiones e interacciones social son estereotipadas.
- Suelen tener dificultades en actividades donde tienen que tomar la iniciativa o imaginar.
- Movimientos repetitivos.
- Alteraciones sensoriales.

Según Gray et al. (tomado de De la Iglesia y Olivar, 2007), podemos destacar aspectos que consideramos positivos dentro de este tipo de TEA:

Las habilidades cognoscitivas que muestran destacan por:

- Interés por el detalle en lugar de por “el todo” (Gestalt).
- Manera muy creativa en lo relacionado con la resolución de los problemas.
- Memoria increíble.
- Conocimiento enciclopédico sobre uno o más temas.
- Deseo desmesurado por mantener el orden y la precisión.

Habla “aspergeriana”:

- Interés en la búsqueda de la verdad.
- Conversación sin sentido o motivación oculta.
- Vocabulario hiperdesarrollado.
- Empleo muy correcto de las metáforas visuales o gráficas.

Interacción social aventajada:

- Relaciones con sus semejantes donde prima la lealtad.
- Consideran a los otros tal y como son.
- Comunican lo que realmente piensan.
- Buscan amigos a los que les llame la atención sus temas de interés.
- Atención a los detalles.
- Son capaces de escuchar sin emitir sistemáticamente juicios.
- Evitan las declaraciones socialmente triviales.
- Búsqueda de amigos con sentido del humor.

2.6. DIAGNÓSTICO

En el trastorno del espectro autista, como en cualquier proceso de base médica, psicológica, etc., todo comienza a partir del diagnóstico. Además, la persona encargada de realizar este relevante e imprescindible cometido no solo tiene que poseer un amplio bagaje de conocimiento acerca del proceso diagnóstico y del amplio abanico de manifestaciones conductuales del trastorno, sino tener habilidades a nivel personal, que les sirvan para acompañar y apoyar a las personas en este camino de incertidumbre y altibajos emocionales.

Como ya se mencionó al comienzo de este marco teórico, a raíz de la nueva actualización del Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales, DSM-5, se sustituyó el término trastorno generalizado del desarrollo (TGD), por trastorno del espectro del autismo (TEA), y se incluyó en una categoría más amplia: los trastornos del neurodesarrollo.

Por consiguiente, los criterios diagnósticos en el DSM-V quedan establecidos de la siguiente manera:

- Déficits permanentes tanto en la comunicación como la interacción social en diversos contextos.
 - Déficits en reciprocidad socioemocional.
 - Déficits en conductas de índole comunicativas no verbales que se suelen usar en la interacción social.
 - Déficits para mantener y comprender las relaciones.

- Patrones conductuales ritualizados e intereses y actividades restringidas
 - Movimientos motóricos, uso de objetos o habla estereotipada.
 - Inflexibilidad en las rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado.
 - Intereses restringidos caracterizados por una desmesurada intensidad y obsesión fuera de lo común.
 - Hiper- o hiporreactividad sensorial.
- Los síntomas deben contemplarse durante el periodo de desarrollo temprano
- Los síntomas con los que la persona cursa provocan alteraciones considerablemente relevantes a nivel social, inclusive en otras áreas relevantes del funcionamiento.
- Dichas variaciones no se explican mejor porque exista una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo, aunque es cierto que suelen concurrir con cierta frecuencia. Para que se realice un diagnóstico de comorbilidad entre el TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social del sujeto debe encontrarse en niveles inferiores con respecto al nivel general de desarrollo.

NIVEL DE SERIEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
NIVEL 1: Precisa apoyo	Cuando se hace manifiesta la inexistencia de apoyos, las dificultades en la comunicación social se acrecientan. Además, presentan dificultades a la hora de iniciar interacciones de carácter social.	Su característico comportamiento inflexible suele provocar alteraciones significativas en otros contextos. En relación con el acto de independizarse, éste suele verse obstaculizado por las alteraciones presentes con respecto a la organización y la planificación.
NIVEL 2: Requiere de un apoyo esencial	Las competencias en comunicación social de tipo verbal y no verbal se ven mermadas, incluso los sociales presentan déficits con apoyos. Responden a los intentos de interacción de sus iguales con muy poco interés.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.

NIVEL DE SERIEDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
NVEL 3: Precisa de un apoyo muy esencial	Déficits importantes en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta

Figura2: Niveles de severidad dentro del trastorno del espectro de autismo.

Nota: Fuente: elaboración propia basada en Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista, p.93. Junta de Andalucía

2.7. EL PROCESO DIAGNÓSTICO

En primer lugar, habría que señalar que el diagnóstico solo podrá realizarlo un clínico y para ello puede utilizar diferentes herramientas:

2.7.1. Entrevista

Todo proceso diagnóstico debería comenzar con una entrevista con los progenitores o con la persona con TEA. Con dicha entrevista podemos hacernos una idea de cuándo comenzaron a manifestarse ciertos indicios que pusieron en alerta a los padres y sobre qué aspectos del desarrollo se sienten más inquietos. Máxime los padres mencionan ciertos problemas en la adquisición del lenguaje y falta de respuesta a éste. Sin embargo, existe una amplia diversidad, ya que otros padres informan de otros problemas de tipo conductual, como hiperactividad, déficit de atención, reticencia al cambio de actividades que se salgan de lo rutinario, etc.

Hay que hacer especial hincapié en si hay presencia de alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y el lenguaje y conductas que posean un carácter ritualizado e intereses limitados.

Con respecto al historial clínico, juega un papel primordial la recogida de información acerca de si en la familia ha habido algún caso de trastorno del espectro autismo o de cualquier otro trastorno mental, así como información acerca de los aspectos prenatales y neonatales.

Toda la información recolectada ayudará a realizar un diagnóstico capaz de diferenciar entre el TEA y otros trastornos del neurodesarrollo. La entrevista debe realizarse en un entorno abierto y confiable, donde haya tiempo de

responder a todas las preguntas formuladas, además de otras que resulten de relevancia e interés de cara al diagnóstico.

Para la realización de una adecuada entrevista podemos seguir la entrevista ADI-R.

Especial relevancia adquiere que durante la entrevista se resalten los aspectos positivos de esa persona, como pueden ser memoria visual sobresaliente, percepción detallista, lenguaje rico y elaborado, etc., puesto que son complementarios per se, además de ayudar tanto en el proceso de diagnóstico como en la intervención.

2.7.2. Prueba diagnóstica

Cuando se ha llevado a término la entrevista, el siguiente paso a dar es la valoración de la persona, en este caso la persona TEA.

Hay que destacar que, debido a que presentan anomalías en las interacciones sociales, el hecho de administrarles pruebas y valorar ciertos aspectos a niveles socio-comunicativos o cognitivos puede convertirse en una ardua tarea. Por ello es de vital importancia generar un clima de comodidad y confianza que le aporte a la persona a evaluar seguridad. Igual de indispensable es invitar a las familias a que estén presentes durante las sesiones para la evaluación, ya que esto nos permite conocer las interacciones comunicativas paternofiliales, incluso la presencia de los progenitores ayuda a que la seguridad del evaluado aumente exponencialmente.

En dichas evaluaciones se utilizan pruebas concretas que determinan la existencia o no del trastorno del espectro del autismo, hablamos concretamente de la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2).

En el Manual ADOS -2 *Escala de Observación para el Diagnóstico de Autismo* (Lord, et al., 2015) se denomina escala como “una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, la interacción social, el juego o el uso imaginativo de los materiales y las conductas restrictivas y repetitivas dirigida a niños, jóvenes y adultos de los que se sospecha que presentan un trastorno del espectro del autismo”.

El ADOS-2 es, por antonomasia, la herramienta que se utiliza para la evaluación mediante la observación y el diagnóstico del TEA (Kanne, Randolph y Farmer, 2008; Ozonoff, Goodlin-Jones y Solomon, 2005).

Las personas con potestad para administrar esta escala no solo necesitan una formación adecuada, sino también poseer un amplio conocimiento sobre la neuropsicología del autismo y su variopinta expresión conductual.

2.7.3. Evaluación psicológica

Debemos considerar, como objetivo sustancial, la realización de una evaluación psicológica por diversos motivos. En primer lugar, para establecer unos objetivos y contenidos acordes a otras características que conformen el perfil de la persona, además de determinar los rasgos positivos, la intensidad de los apoyos y futuras necesidades en un futuro, si las precisa. Desde otra perspectiva, para recolectar información necesaria de cara a conocer la probable existencia de una comorbilidad con otros trastornos.

2.7.4. Evaluación biomédica

Siempre es recomendable realizar una valoración médica exhaustiva, puesto que existen datos acerca de una prevalencia del 10%, que se corresponde con el autismo de tipo sindrómico, distinto al idiopático. En el de tipo idiopático, no existe una causa conocida que determine la existencia del autismo, con lo cual se trata de un trastorno puro. En cambio, el de tipo sindrómico se caracteriza porque está asociado con otros problemas de base neurológica, y a diferencia del primero, en este sí hay causa conocida.

En casos puntuales es necesario realizar EEG o resonancia magnética craneal, además de otras pruebas de tipo genéticas siempre y cuando existan signos que obliguen a llevarlas a cabo.

2.8. INTERVENCIÓN

Con los tratamientos y la intervención centrados en el trastorno del espectro autista se pretende, como objetivo elemental, reducir las manifestaciones que afectan considerablemente a la vida diaria y a la calidad de vida de la persona que lo padece. Como ya se ha reiterado varias veces, existe una amplia gama de manifestaciones de este trastorno, de ahí el término “espectro”, es decir, que no se limita a unos criterios específicos, sino a una serie de variaciones a través de un continuo. Por lo tanto, dada la individualidad predominante en el TEA, se requiere de un plan de intervención individualizado que conlleva a una colaboración multidisciplinar.

Existen muchos tipos de tratamientos que se emplean en el TEA:

- Conductual
- Del desarrollo
- Educativo
- Socio relacional
- Farmacológico
- Psicológico
- Complementarios / Alternativos

2.8.1. Enfoque conductual

Con este tipo de enfoque se pretende conseguir principalmente cambiar los comportamientos que perturban el correcto desarrollo y el desenvolvimiento eficaz de las actividades de la vida diaria. Estos tratamientos presumen de una amplia cantidad de evidencia para tratar los síntomas del TEA. Un tratamiento de índole conductual muy reconocido que se usa para las personas con este tipo de trastorno es el análisis conductual aplicado (ABA, por sus siglas en inglés). Este tratamiento fomenta las conductas que consideramos apropiadas, es decir, las deseadas, e inhibe las contrarias, las no deseadas.

Otro aspecto a destacar del ABA son los dos estilos de enseñanza que usan, la enseñanza de tareas discriminadas, donde a la persona se le proporciona unas directrices paso a paso para que aprendan un comportamiento deseado, recompensando la tarea bien realizada e ignorando lo inapropiado; y el tratamiento de respuesta fundamental, cuya peculiaridad es que se realiza en un entorno no médico, sino por el contrario más ordinario. Su principal objetivo es mejorar unas “destrezas fundamentales”, valga la redundancia, para así aprender otras destrezas.

2.8.2. Enfoque del desarrollo

Este enfoque y el conductual suelen combinarse de cara al tratamiento del TEA. El fin de éste es desarrollar ciertas destrezas relacionadas con el desarrollo, como por ejemplo las lingüísticas o físicas.

La terapia para el desarrollo más conocida es la terapia del habla y el lenguaje, centrada en la mejora del lenguaje en sus niveles comprensivo, expresivo y pragmático.

También se destaca la terapia ocupacional, que se usa para enseñar destrezas que indiquen de manera positiva y óptima en la independencia de la persona.

Para concluir con este apartado, se distingue el Modelo Denver de Inicio Temprano, el cual se usa con niños de un rango de edad bastante amplio, de 12 a 48 meses. Con la colaboración padres/profesionales, se usa el juego, la atención compartida en entornos no controlados para mejorar destrezas lingüísticas o sociales.

2.8.3. Enfoque educativo

Como su propio nombre indica, estos tratamientos se administran en el entorno educativo. Un ejemplo de este enfoque es el tratamiento y enseñanza de niños con autismo y problemas relacionados con la comunicación (TEACCH, por sus siglas en inglés). La idea de este tratamiento reside en que la persona alcanza su mayor potencial con la permanencia y el aprendizaje visual.

2.8.4. Enfoque socio relacional

Este tipo de tratamiento persigue que la persona TEA mejore sus habilidades sociales y sea capaz de crear vínculos emocionales.

Aquí podemos encontrar diversos tipos:

- Modelo basado en el desarrollo, las diferencias individuales y las relaciones. Promueve que tanto los padres como los terapeutas se centren en los intereses de la persona, de manera que así se consiga que las oportunidades que tenga de comunicarse se enriquezcan.
- Modelo de intervención para el desarrollo de las relaciones. Con ello se consigue que participe en interacciones sociales de tipo compartidas mediante la motivación, el interés, etc.
- Historias sociales. Se plantean ideas básicas acerca de cómo creen que sería una situación social.
- Grupos de destrezas sociales. A la persona TEA se le brinda la posibilidad de que tenga contacto en lo relacionado con las destrezas sociales, pero en un entorno más estructurado.

2.8.5. Enfoque farmacológico

Hoy en día no existe un medicamento dedicado exclusivamente a tratar los síntomas básicos del TEA. Aunque es cierto que podemos encontrar fármacos que ayudan a que la persona con TEA funcione de un modo más eficiente, por ejemplo, a controlar la hiperactividad, el déficit de atención, etc. Además, pueden ayudar a controlar la depresión o la ansiedad, problemas del sueño, digestivos, etc.

2.8.6. Enfoque psicológico

Con los conocimientos de la psique humana se busca que la persona con autismo sea capaz de vivir de manera más tolerable sus posibles problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión. Como ejemplo de enfoque psicológico, toma especial relevancia la terapia cognitivo-conductual, donde se aprenden las conexiones entre pensamientos, sentimientos y comportamientos.

2.8.7. Tratamientos complementarios/alternativos

Este tipo de tratamiento se usa como complemento a los enfoques más clásicos. Algunos ejemplos serían una alimentación especial, terapia con animales, relajación, etc. Pero que no cuentan con la evidencia científica suficiente.

2.9. PECULIARIDADES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Siempre se ha hablado del trastorno del espectro autista en niños, pero ¿es el curso del trastorno y la sintomatología igual en las niñas que lo presentan, o por el contrario existen diferencias acentuadas?

Mayoritariamente, cuando se habla de TEA, se suele aludir a un niño varón con señales clásicas como incapacidad de establecer relaciones, aislamiento, carencia de lenguaje, estereotipias motoras, etc. Sin embargo, y como se ha mencionado en varias ocasiones, esto nunca es así, ya que existen tantas formas de manifestación del autismo como niños hay. Además, respondiendo a la pregunta del principio de este apartado, es cierto que existen diferencias entre niños y niñas que cursan con este trastorno. Pero, si por un momento se observan las estadísticas, el TEA se diagnostica entre tres o cuatro veces más en niños que en niñas. Esto puede deberse a que las niñas TEA presentan un “camuflaje” muy particular, pasando desapercibidas en muchos casos.

A continuación, se muestra una tabla donde se recogen grosso modo ciertas características diferenciadoras del TEA en función del género, en áreas social, cognitiva, conductual y sensorial, además de la posible comorbilidad asociada:

	NIÑOS TEA	NIÑAS TEA
Relaciones sociales	Predominancia por iguales del mismo género	Predisposición por pares TEA, independientemente del género
Flexibilidad en la cognición	Mayor inflexibilidad cognitiva	Menor inflexibilidad cognitiva
Intereses restringidos y conductas repetitivas	Intereses restringidos más evidentes	Intereses considerados más "típicos" como la moda, los animales, la lectura, etc.
Estímulos sensoriales	Hipersensibilidad a los sonidos, texturas, etc.	Desagrado por ejemplo por ciertos olores.
Comorbilidad	Hiperactividad, problemas en el lenguaje de tipo expresivo y en lo relacionado con lo conductual	Problemas emocionales como ansiedad o depresión y alimenticios

Figura 3: Diferencias TEA en función del género en el que cursa

Nota: Fuente: elaboración propia

Sin embargo, dada la extraordinaria forma de pasar desapercibidas incluso entre los profesionales, se considera interesante dedicarles cierto protagonismo a las niñas TEA. ¿Pero a qué puede deberse la dificultosa y titánica tarea de diagnosticar a una niña con TEA? Muchos autores indican como causa probable del subdiagnóstico femenino que las señales que manifiestan suelen asociarse a otras patologías quedando enmascarado el TEA.

Además, muchas niñas que posteriormente son diagnosticadas de TEA disponen de unas relaciones sociales distinguidas y un interés llamativo por la socialización, hechos por los que se descarta en un principio el TEA y se retrasa su diagnóstico.

Todo lo mencionado se puede explicar con el "camuflaje" mencionado anteriormente, y es que las féminas son más habilidosas a la hora de controlar los síntomas del trastorno en entornos sociales, mediante una serie de técnicas como la imitación, lo que las lleva a adquirir patrones comportamentales y expresiones faciales de otros a través de canales comunicativos como la televisión, de personajes que les interesan. Además, realizan un esfuerzo enorme por eliminar las estereotipias, mantener un contacto ocular fluido y utilizan canales comunicativos aprendidos, de carácter verbal y no verbal.

Todo esto parece una labor encomiable, y lo es, aunque como todo positivo, tiene una parte negativa, y es que este esfuerzo colosal se suele asociar con problemas de salud mental. Aquí resulta interesante lanzar una pregunta, ¿compensa acarrear un sufrimiento y posterior problema emocional por una integración social atractiva?

Para evitar mayores dificultades, lo recomendable y deseado sería investigar aún más en posibles señales que adviertan de un TEA en niñas, sin obviar el más mínimo indicio que indique la probable presencia del mismo, para así tener un diagnóstico temprano que permita el correcto desarrollo evolutivo de la persona de manera integral, evitando además el efecto de la comorbilidad provocada quizás por lo expuesto en los párrafos precedentes.

3. OBJETIVOS

Tras el análisis de la información recopilada y la posterior creación del marco teórico acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA), los objetivos, tanto general como específicos que se pretenden conseguir con la realización de este artículo son los que se exponen a continuación:

3.1. GENERALES

- Dar a conocer el TEA desde una perspectiva más práctica y dinámica, con el fin de ilustrar a la población e intentar erradicar “falsos mitos” acerca de este trastorno.

3.2. ESPECÍFICOS

- Profundizar en distintos aspectos centrados en el Trastorno del Espectro Autista como su historia, variabilidad, diagnóstico, intervención, etc.
- Proporcionar información a los futuros lectores de este proyecto acerca del TEA.
- Ayudar a proporcionar nociones básicas acerca de la evolución que ha sufrido este trastorno.

4. METODOLOGÍA

La realización de este artículo se inició el día 3 de febrero de 2022. Desde sus comienzos, ha ido centrado en los Trastornos del Neurodesarrollo, más específicamente en el trastorno del espectro autista (TEA). En primera instancia, se comenzó un exhaustivo procedimiento de contraste y selección de documentos de índole médica, histórica y educativa, para así lograr recabar una amplia literatura bibliográfica para conformar un marco teórico completo y claro, que permita al lector de dicho trabajo tener nociones tanto básicas como específicas sobre éste trastorno. De este modo, gracias a esta búsqueda sistemática se ha

podido construir las bases que han servido de soporte para crear no sólo el marco teórico, sino también la intervención a desarrollar.

La propuesta de intervención diseñada conforma, junto con el soporte teórico, el grueso de este trabajo, y está dirigida principalmente a sensibilizar, a proporcionar conocimientos básicos o a modificar los ya existentes acerca del TEA a los profesores del C.E.I.P. Sagrado Corazón de Jesús de la campiña sevillana de Lantejuela, además de adoptar medidas de inclusión y atención a la diversidad. Además, por si fuera poco, con este proyecto se pretende también eliminar ciertos estereotipos o falsos mitos acerca de este trastorno, porque es nuestro deber evitar convertirnos en “falsos” profesionales del diagnóstico, dejando esa potestad a las personas verdaderamente cualificadas para ello.

En la intervención vendrán expuestos los apartados que conforman la misma, estos son la descripción a nivel global, objetivos, contenidos, competencias claves, metodología, temporalización, sesiones/actuaciones, recursos, evaluación y tratamiento a la diversidad. Dicha actuación educativa tendrá un carácter abierto, de modo que cualquier persona podrá ponerla en práctica en su futura labor docente, con las modificaciones que consideren pertinentes en función del contexto educativo en el que se encuentre.

La metodología que se ha empleado ha sido la búsqueda bibliográfica regularizada y delimitada. El objetivo de la estructura presentada en el marco de referencia está dispuesto siguiendo el método deductivo, es decir, partiendo desde lo general hasta lo particular, facilitando la organización de las ideas para así interiorizarlas de manera óptima.

La búsqueda bibliográfica que conforma este trabajo goza de una amplia documentación relacionada con el TEA, además de ser la mayoría de ellos documentos caracterizados por su fiabilidad y prestigio tanto a nivel nacional como internacional.

Dicha búsqueda de información ha constado de dos partes: una primera centrada exclusivamente en la creación de un índice constituido siguiendo la intención expuesta anteriormente, donde se han recogido los puntos sobre la información a recabar y, por otro lado, el grueso del estudio, basado en la recopilación de documentación intentando seguir los criterios siguientes: artículos, páginas web, manuales, etc. de renombrado prestigio y con una antigüedad de en torno a los 5-7 años. Las bases de datos que se han utilizado para la búsqueda bibliográfica han sido primordialmente Google Académico y PubMed. Esta segunda se ha utilizado principalmente para la búsqueda acerca de las peculiaridades del TEA en función del género. Como se trata de una página

reconocida a nivel internacional, se la puede calificar como plurilingüe, por la aparición de documentos en varios idiomas. Se han utilizado términos como autism spectrum disorder (trastorno del espectro autista), gender (género) o differences (diferencias). Cabe destacar que, debido a varios documentos obtenidos en lengua inglesa, se ha precisado del diccionario “Word Reference”, “Traductor de Google” y conocimientos en esta lengua para traducir la información.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Esta intervención ha sido creada a partir de la necesidad imperiosa de sensibilizar acerca del Trastorno del Espectro Autista, aunque dicho proceso de concienciación estará centrado principalmente en el profesorado, para así pasar en segunda instancia, pero no por ello menos relevante, a la sensibilización de las personas no pertenecientes a la comunidad educativa (padres, familiares, niños, etc.). Además, otra razón que ha motivado el desarrollo de esta intervención ha sido el hecho de llevar a cabo un acto reivindicado, romper una lanza a favor del TEA, en un intento de erradicar los falsos mitos que rodean este trastorno, y conocer la riqueza de expresiones que poseen y que hacen a las personas que lo padecen únicos. Todo ello se pretende conseguir con la realización de las actuaciones propuestas, estructuradas estratégicamente para partir desde lo simple hasta lo complejo.

5.2. OBJETIVOS

A continuación, se detallan los objetivos que se buscan alcanzar con la puesta en práctica de la intervención:

5.2.1. General

- Sensibilizar al profesional docente y al resto de la población acerca de la importancia de conocer con mayor detalle y profundidad el Trastorno del Espectro Autista, con el fin de identificar señales de alerta y cambiar la percepción que se tiene sobre dicho trastorno.

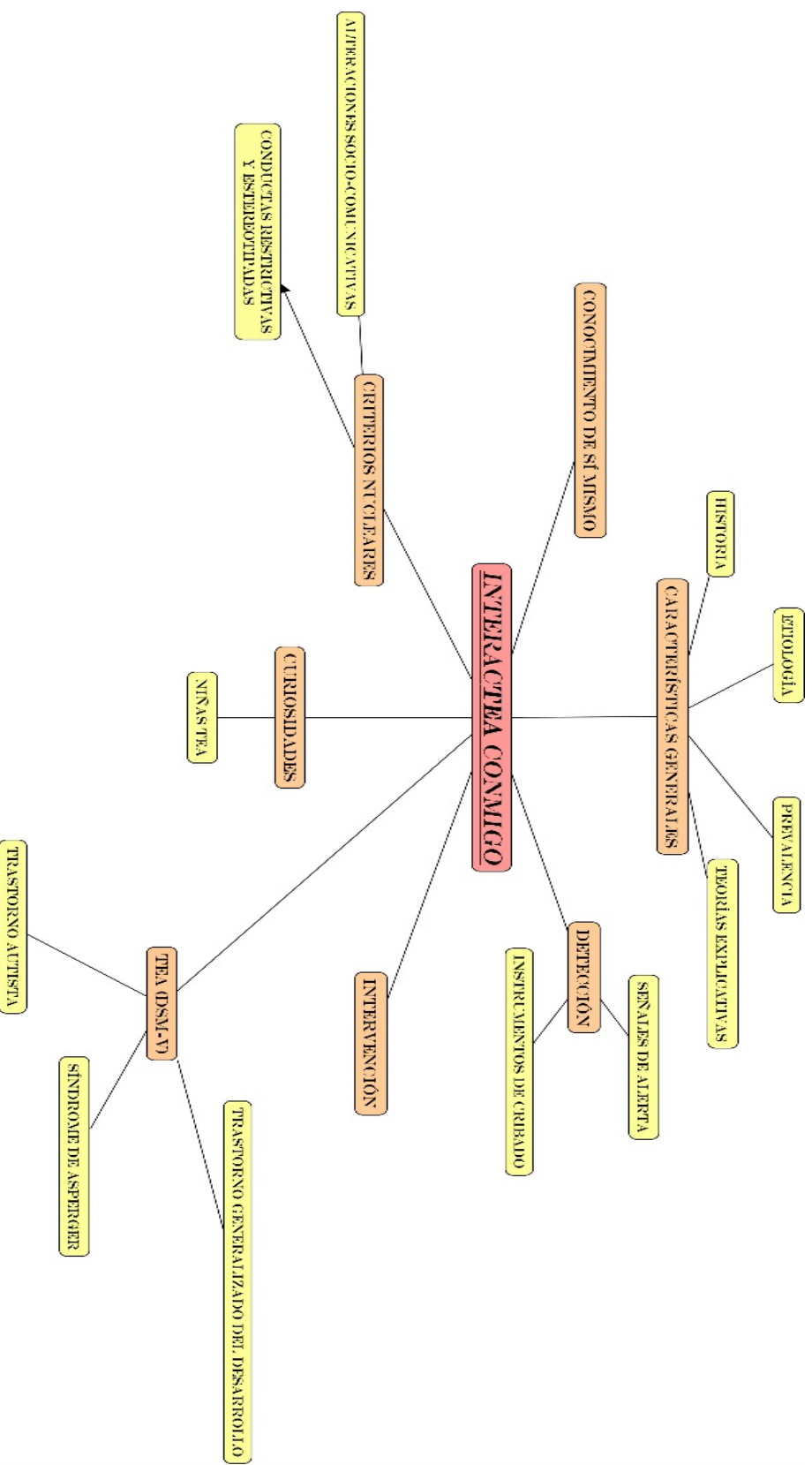
5.2.2. Específicos

- Conocer cuáles son las características nucleares del TEA.

- Poder ser capaces de identificar posibles señales de alerta que puedan indicar un probable TEA.
- Profundizar en el trastorno desde una perspectiva histórica, médica y educativa.
- Conocerse a sí mismos para así poder empatizar con personas TEA.
- Poseer nociones claves acerca de la variabilidad de expresiones del TEA.
- Aproximarse al interesante mundo de las niñas TEA.
- Garantizar la correcta inclusión del alumnado TEA en la vida educativa.



5.3. CONTENIDOS



5.4. COMPETENCIAS CLAVES

InteracTEA conmigo persigue, como primordial objetivo, otorgar al profesorado un amplio bagaje de competencias que le sirvan de cara a su presente y futura labor docente. Con las actividades planteadas en dicho proyecto, el equipo docente va a ser capaz de interiorizar los conocimientos que se pretenden transmitir acerca del Trastorno del Espectro Autista, y aplicarlos de manera óptima y eficaz en el aula.

Aparte de las aptitudes que se adquirirán sobre el TEA (historia, señales de alerta, áreas afectadas, etc.), esta intervención ayudará también a adoptar competencias más generales a la par que específicas sobre el trastorno protagonista de este trabajo. Entre ellas se pueden resaltar la habilidad para saber detectar y posteriormente intervenir en el factible caso que se encuentren con un alumnado que presente una sintomatología asociada al TEA. Además, se contribuye a adquirir competencias en lo referente al conocimiento de sí mismo y al conocimiento de los demás, lo que está en sintonía con la teoría de la doble formación de Vygotsky, primero desde un plano interpersonal para posteriormente pasar a un plano intrapersonal.

InteracTEA conmigo busca una formación completa, que se conjuga con el dinamismo eminentemente práctico y la teoría complementaria caracterizada por el saber transmitir. Gracias a ello, se logrará forjar personas competentes en materia relacionada con el TEA, tanto en detección como en intervención.

5.5. METODOLOGÍA

La metodología a seguir con el desarrollo de esta propuesta se basa en una perspectiva teórico-práctica, ya que se ha pretendido conseguir una simbiosis entre lo eminentemente práctico y lo teórico.

En el apartado teórico, se explicará con minucioso detalle los aspectos generales que se centran en el Trastorno del Espectro Autista (historia, señales de alerta, intervención, niveles de severidad, teorías explicativas sobre el TEA, etc.). En la parte práctica, se realizarán una serie de actividades lo más dinámicas e interesantes posibles, siempre teniendo en cuenta la edad a la que va destinada dicha propuesta de intervención.

InteracTEA conmigo es un proyecto que, como característica sobresaliente podemos destacar el público para el que ha sido pensado, los profesores. Mayoritariamente, las propuestas de intervención en educación infantil van se

centran en el alumnado, pero escasas veces se ven propuestas de esta índole, algo que resulta interesante a la par que complicado.

Debido a que el TEA ha ido ganando notoriedad de forma progresiva en los últimos años, y que parte de la población, especialmente la docente, posee nociones básicas adquiridas mayoritariamente por la experiencia, es importante, en éste ámbito resaltar el papel de Piaget, considerado una de las figuras más icónicas del s. XX, y hacer alusión a uno de los términos que acuñó: el aprendizaje constructivista.

El constructivismo se refiere a la construcción del aprendizaje humano. Los humanos reestructuramos nuestras estructuras cognitivas en base a nuevos conocimientos, modelando así la base de las enseñanzas anteriores. Por lo tanto, en el constructivismo, el aprendizaje es activo, no pasivo. Debido al modo predominante de aprendizaje en esta teoría, los estudiantes construyen el conocimiento por sí mismo, es decir, cada uno construye significados individualmente conforme va aprendiendo. El conocimiento proviene de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestra cabeza. Estos sistemas cambian, se expanden y se hacen cada vez más complejos a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la alojamiento (J. Piaget, 1955).

Partiendo de estas premisas que aplicamos a nuestra propuesta se busca una metodología tanto de corte cualitativo como cuantitativo, donde los resultados importan, pero además el proceso de aprendizaje cobra especial relevancia.

Todo ello provocará un aprendizaje de tipo activo, reestructurando las estructuras cognitivas del sujeto, de manera que esto dará lugar a una fusión de la información que previamente se poseía acerca del tema con la nueva información recibida.

Por lo tanto, las funciones que el profesorado/alumnado tendrá en este proyecto serán: tener responsabilidad, indagar en el tema elegido y construir conocimientos, deberá involucrarse en el proceso de investigación, y por último deberá adquirir cierta autonomía y aprender también a trabajar en grupo.

5.6. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de *InteracTEA conmigo* se realizará en cuatro semanas, concretamente en ocho sesiones, el tiempo para cada sesión dependerá de las características de cada actividad. Éste se llevará a cabo durante el mes de

marzo y la primera semana de abril, iniciándose el 8 de marzo y finalizando el 2 de abril. Cada semana se llevarán a cabo dos sesiones, que se pondrán en práctica los martes y jueves de dichos meses.

El objetivo de esta distribución se debe a que el día 2 de abril es el Día Mundial de Concienciación del Autismo, de manera que este trabajo es una gran oportunidad de concienciar acerca de este trastorno en una fecha tan fortuita y adecuada para ello.

Para que quede más ilustrativa, se ha realizado un calendario de las actividades que se van a desempeñar, asignándole a cada una tres tipos de colores que representan el tipo de actividad que se trata, inicio (naranja) ; desarrollo (azul) ; final (verde). Además, las actividades se encuentran en los [ANEXOS 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16 y 18](#).

Semanas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1		¡Nos adentraremos en Interac-TEA!		Ponencia Autismo Sevilla	
Semana 2		Un día ritualizado (Role Playing)		Vivencias familiares	
Semana 3		D.A.F.O. TEA		Pictogramas instructivos	
Semana 4		La fiesta de cumpleaños		¡Regresamos de InteracTEA! / El puzzle azul	

Figura 4: Cronograma de actividades

5.7. RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES

En este proyecto no se precisará de recursos costosos, puesto que se caracteriza por una simpleza en lo que respecta a materiales.

Los recursos que serán facilitados por el centro son los siguientes:

- Sala de usos múltiples (SUM).
- Ordenador.
- Proyector.
- Pizarra digital.
- Tijeras.
- Pegamentos

Los recursos que necesitaremos para este proyecto son:

MATERIALES	CANTIDAD	PRECIO UNITARIO	TOTAL
Papel continuo (25m x 1m x 60 gr)	1	15,90	15,90
Estuche de rotuladores Alpino 12 colores	2	2,24	4,48
Estuche de lápices de colores Alpino 12 colores	2	1,99	3,98
Bombilla de colores RGBW 85W cambio de color	10	10,99	109,90
Plastificadora	1	33,57	33,57
Pack de 50 cartulinas A4	1	6,87	6,87
PRESUPUESTO TOTAL			174,70

Figura 5: Presupuesto

5.8. EVALUACIÓN

La evaluación se realizará con el propósito de revisar el grado de adecuación de las actividades diseñadas, así como suscitar posibles propuestas de mejora que se pueden llevar a cabo en este proyecto.

La técnica que emplearemos para la evaluación será la siguiente:

Observación: Mediante la observación directa, se recogerá toda la información necesaria, que se plasmará en una rúbrica de evaluación.

La evaluación se realizará en tres partes:

Evaluación inicial.

Esta evaluación se realizará al inicio del proyecto *InteracTEA conmigo*, cuya pretensión es la de obtener información de la situación de partida de nuestro alumnado respecto al TEA.

Para ello se realizará un cuestionario de ideas previas que evaluará de manera general la situación del estudiantado en ese momento previo a la realización de las actividades.

Evaluación continua.

Cada actividad se evaluará de forma singular con una rúbrica que se encuentra en el [ANEXO 3](#). Para ello, se ha recurrido a un modelo de rúbrica común con diferentes ítems asignados e inamovibles en todas las actividades. Por lo tanto, cada actividad posee sus ítems evaluables específicos. El modelo de rúbrica lo encontramos a continuación, y el de cada actividad, se encuentra en los anexos

Evaluación final

Este tipo de evaluación se llevará a cabo al final del proyecto, y será suplementaria junto con las demás evaluaciones.

A los docentes se les evaluará con el mismo cuestionario de ideas previas que se usó para la evaluación inicial, con el objetivo de comparar los avances que han tenido durante el desarrollo de la intervención *InteracTEA conmigo*.

Además, aparte de este cuestionario de ideas previas se realizará un pequeño debate que concluirá con el proyecto, donde se les preguntará qué actividad les ha gustado más y cuál menos, además de cuál consideran más útil y las más improductiva.

6. RESULTADOS / CONCLUSIONES

Las conclusiones que se van a exponer a continuación están basadas desde una perspectiva teórica, puesto que este trabajo no se ha podido llevar a la práctica por varias circunstancias.

La intervención diseñada ha pretendido recoger todos los contenidos relevantes que envuelven al Trastorno del Espectro Autista, y que son imprescindibles para comprender dicho trastorno y cómo detectar e intervenir precozmente en un posible caso futuro. No obstante, se hace evidente resaltar varias limitaciones que han provocado la complejidad del desarrollo y diseño de *InteracTEA conmigo*, a la par que han afectado a su puesta en práctica.

Por ello, la primera limitación ha sido no poder llevar a la práctica esta propuesta de intervención, por dos razones. La primera de ellas ha sido la programación tan ajustada a la que se ceñía el centro educativo. La segunda podemos definirla como la falta de tiempo para la elaboración de este trabajo. A todo este cúmulo de infortunios le podemos otorgar el papel de justificación para explicar esta primera limitación.

Pese a lo comentado, este proyecto se podría llevar a la práctica de manera muy eficaz, puesto que se trata de un tema que hoy en día está muy en presente en nuestra sociedad y como se ha comentado, goza de una alta prevalencia.

Además, se ha fomentado en este proyecto el aprendizaje significativo, ya que el profesorado ha asociado la información que tenía acerca del TEA con la nueva información que se trabajaría mediante el desarrollo de las actividades propuestas, modelando así sus estructuras cognitivas.

Siguiendo con las limitaciones, el público para el que ha sido elaborada esta intervención ha resultado una novedad ya que, durante toda la etapa

universitaria, se realizan proyectos centrados en el alumnado. Sin embargo, ha resultado un reto interesante que ha aportado experiencia para realizar más propuestas futuras centradas en el equipo docente.

Para finalizar, esta propuesta de intervención satisfará los objetivos propuestos para este artículo, ya que ha sido una tarea ardua cuyo fruto está centrado en sensibilizar a la población tanto docente como general, para así erradicar de manera efectiva los falsos mitos que giran en torno al Trastorno del Espectro Autista y, además, que sirva de modelo para futuras intervenciones y de ayuda para docentes en un futuro no muy lejano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J., Bayonas, M. I., Campos, J., Canal, R., Casanova, M. A., Castañón, A., Hobson, P., López, G., Martín, M. C., Martos, J., Monsalve, C., Newson, E., Rivière, A., Ventoso, R. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Asociación de Padres de Niños Autistas.

Álvarez, R., Franco, V., García, F., García, A.M., Giraldo, L. Montealegra, S. Mota, B. Muñoz, M., Pérez, B. & Salda, D. (2018). La intervención en atención temprana en trastornos del espectro autista. Manual didáctico.

Autismo navigator. (2015). Florida State University. Todos los derechos reservados.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. Revista Universidades y Sociedad del Conocimiento, 5 (2), 26-35.

Canal, R. (2022). *Sobre Angel Rivière*. Fundación Angel Rivière.

CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad. (2022).

De la Iglesia, M. y Olivar, J.S. (2007). Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares. Madrid: CEPE.

García Avilés, J. (2018). TRABAJO FINAL DE GRADO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. Universidad de Sevilla.

Hyman, S.L., Levy, S.E., Myers, S.M., & AAP Council on Children with Disabilities, Section on developmental and behavioral pediatrics. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1), e20193447.

Kanne, S. M., Randolph, J. K., y Farmer, J. E. (2008). Diagnostic and assessment findings: A bridge to academic planning for children with autism spectrum disorders. *Neuropsychology review*, 18(4), 367-384.

Lampert, M.P. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Asesoría Técnica Parlamentaria.

Montagut , A., Mas. R, Fernández. M.I. & Pastor, G. (2018). *Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión*. Universidad de Málaga - Facultad de Psicología.

OMS (2022). ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.

Ortas. E. (2020). Las diferencias de género en el TEA. Intervención psicoeducativa en una niña de 3 años.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., y Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 523-540.

Ruiz Quiroga, P. (2010). LA EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A LO LARGO DE LA HISTORIA. Fundación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Sobre el TEA. (2022). Trastorno del espectro autista. Confederación autismo.

Wetherby, A. y Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Preliminary Normed Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.



ANEXOS

ANEXO 1: TRÍPTICO

¿DÓNDE PRESENTAN ALTERACIONES?

Las formas de manifestación del TEA se caracterizan por una amplia variabilidad en su sintomatología, lo cual hace de estas personas sujetos únicos e irrepetibles.

Sin embargo, pese a esta diversidad tan peculiar, todos comparten unas características nucleares en dos ámbitos del desarrollo, en las habilidades socio comunicativas y en las conductas y actividades repetitivas y estereotipadas.

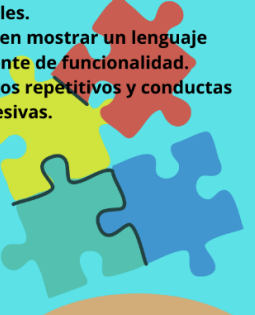
¿Y CON RESPECTO A SU PREVALENCIA?

El TEA es un trastorno más común de lo que anteriormente se pensaba, ya que según la OMS, uno de cada 160 niños cursan con TEA a nivel mundial.



POSIBLES SEÑALES DE ALERTA

- No mantiene el contacto visual.
- Posee un interés desmesurado por objetos, acciones...
- Rabietas cuando aparecen cambios.
- Sordera paradójica.
- Evitan la novedad.
- Reticencia a los cambios.
- Muestran pasividad con sus iguales.
- Suelen mostrar un lenguaje carente de funcionalidad.
- Juegos repetitivos y conductas obsesivas.



El autismo es, y será por mucho tiempo, un diagnóstico que se da desde el ojo del observador. *Caren Zucker.*

2 de abril
Día Mundial de Concienciación sobre el autismo

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Campaña de sensibilización de la población docente acerca del TEA



TEMPORALIZACIÓN InteracTEA conmigo



SEMANA 1 (MARTES)
¡NOS ADENTRAMOS EN InteracTEA!

SEMANA 1 (JUEVES)
PONENCIA AUTISMO SEVILLA

SEMANA 2 (MARTES)
UN DÍA RITUALIZADO (ROLE PLAYING)

SEMANA 2 (JUEVES)
VIVENCIAS FAMILIARES

SEMANA 3 (MARTES)
D.A.F.O. TEA

SEMANA 3 (JUEVES)
PICTOGRAMAS INSTRUCTIVOS

SEMANA 4 (MARTES)
LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS

SEMANA 4 (JUEVES)
¡REGRESAMOS DE InteracTEA / EL PUZZLE AZUL

ANEXO 2: CUESTIONARIO DE IDEAS PREVIAS

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf40m5Pml1QFvHViFHLWz6klz3dfwult3DB5FeiwAmUmxxkw/viewform?usp=sf_link

CUESTIONARIO IDEAS PREVIAS

InteracTEA conmigo

A continuación se muestra una batería de preguntas de respuesta con opciones de verdadero y falso y una de respuesta larga, para valorar los contenidos que poseen en relación al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

 jgonzalezcantalejo@gmail.com (no compartidos)
[Cambiar de cuenta](#) 

***Obligatorio**

Nombre y apellidos *

Tu respuesta

Correo electrónico *

Tu respuesta

¿El Síndrome de Asperger se encuentra dentro de los Trastornos del Espectro Autista? * 1 punto

☐ Verdadero

☐ Falso

Actualmente el TEA no es un trastorno que se caracteriza por una alta prevalencia.

☐ Verdadero

☐ Falso

Un niño con TEA presenta déficits en las habilidades socio comunicativas y conductas y actividades poco repetitivas y poco estereotipadas.

☐ Verdadero

☐ Falso

A día de hoy se saben cuáles son las causas que explican la aparición del TEA. * 1 punto

- ☐ Falso
- ☐ Verdadero

Todos los niños TEA presentan bajo coeficiente intelectual. *

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

La coordinación entre los profesionales y servicios encargados de atender al niño que cursa con TEA y las familias debe ser tan sana y cordial como distante para crear un puente de comunicación estable y robusto. *

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Las niñas TEA suelen pasar más desapercibidas que los niños.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Una de las formas más comunes y efectivas de intervención en el aula de un alumno TEA es mediante pictogramas (aprendizaje visual) y tareas estructuralizadas.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

Uno de los instrumentos de cribado más reconocidos en la detección del autismo es el M-CHAT.

- ☐ Verdadero
- ☐ Falso

¿A qué puede hacer referencia el término "espectro"?

Tu respuesta

ANEXO 3: MODELO DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 4: ACTIVIDAD 1. ¿NOS ADENTRAMOS EN INTERACTEA!

TÍTULO	
¡NOS ADENTRAMOS EN InteracTEA!	
TIPO	- Actividad de inicio.
OBJETIVOS	- Conocer las ideas previas que posee el profesorado acerca del Trastorno del Espectro del Autismo.
CONTENIDOS	- Etiología. - Prevalencia. - Tipos de TEA. - Síndrome de Asperger. - Instrumentos de cribado.
DURACIÓN	45 minutos aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Individual.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: Bolígrafo y cuestionario (facilitado por el docente a cargo del proyecto).
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Con esta sesión dará comienzo la intervención InteracTEA conmigo, la cual estará conformada por la realización de un cuestionario de ideas previas, realizado con la aplicación Google Drive, concretamente un formulario de Google, cuyo fin básico es saber qué conocen acerca del TEA. En dicho cuestionario vendrán reflejados contenidos recogidos en el proyecto, los cuales están expuestos en el apartado de contenidos dentro de esta tabla.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 5.

ANEXO 5: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 1: ¡NOS ADENTRAMOS EN INTERACTE

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 6: ACTIVIDAD 2. PONENCIA AUTISMO SEVILLA

TÍTULO	PONENCIA AUTISMO SEVILLA
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Conocer desde un criterio profesional todo lo que comprende el tema acerca del TEA. - Despertar curiosidades e inquietudes que susciten un clima de debate positivo.
CONTENIDOS	- Historia. - Etiología. - Prevalencia. - Formas de manifestación del TEA. - Intervención. - Diagnóstico. - Teorías explicativas. - Instrumentos de cribado.
DURACIÓN	2 horas aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Gran grupo.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recurso personal: Ponente de la asociación Autismo Sevilla.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Con esta ponencia se pretende generar una primera toma de contacto con el TEA, pero desde una perspectiva más profesional. El relator se centrará en primera instancia en exponer minuciosamente contenidos relevantes que se relacionan con este trastorno, (historia, teorías explicativas, enfoques conductuales, intervención, áreas afectadas, diversidad en las manifestaciones, señales de alerta, etc.) Una vez finalizada la exposición, se dará paso a las preguntas por parte del público oyente, ya sea por dudas o curiosidades, de modo que se buscará generar un pequeño debate provocado por el hecho de compartir experiencias o inquietudes que pueden ser parecidas o diferentes a las del resto de personas.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 7.

ANEXO 7: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 2: PONENCIA AUTISMO SEVILLA

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
En el caso de debate, ¿ha habido una alta participación en él?			
¿Se ha generado un clima de debate positivo?			
¿Han participado los oyentes de forma ordenada y correcta a la hora de realizar las preguntas oportunas?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 8: ACTIVIDAD 3. UN DÍA RITUALIZADO (ROLE PLAYING)

TÍTULO	UN DÍA RITUALIZADO (ROLE PLAYING)
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Experimentar en primera persona cómo se trabajaría con un niño con TEA. - Promover el uso de la técnica role playing en otros campos diversos. - Ayudar a que los docentes implementen los pictogramas en las presentes o futuras intervenciones con el alumnado.
CONTENIDOS	- Juego de roles. - Formas de intervenir en el TEA.
DURACIÓN	1 día.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Individual.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: pictogramas.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	En esta sesión, la más longeva de todas, se recurrirá a la técnica del role playing, que es la expresión inglesa para definir al "juego de roles" entendida como la interpretación de papeles. En primer lugar, se explicará en qué consiste esta técnica, ya que puede darse el caso de que algunas personas la desconozcan. Posteriormente, se recurrirá a una serie de pictogramas, que simbolizarán ciertas tareas que se suelen hacer en el día a día, como almorzar, lavarse los dientes, ir al cole, jugar, etc. Dada la dilatada edad de los remitentes de esta sesión, se utilizarán pictogramas más acordes a ellos, aunque algunos de ellos pueden ser aplicables a todas las edades, como ir a trabajar, almorzar, ducharse, hacer recados, etc. El fin de esta actividad es que los participantes vean cómo es la rutina de un niño que cursa con TEA, para así ponerse en el lugar de él y adquirir mayor conocimiento y experiencia de cómo trabajar con ellos.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 9.

ANEXO 9: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 3: UN DÍA RITUALIZADO (ROLE PLAYING)

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Pensáis que esta actividad se debería de realizar más a menudo en el ámbito escolar?			
¿Han sabido representar de forma correcta los papeles asignados?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 10: ACTIVIDAD 4. VIVENCIAS FAMILIARES

TÍTULO	VIVENCIAS FAMILIARES
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Conocer casos reales de familias cuyos integrantes presentan TEA. - Saber cómo se aceptó el diagnóstico en el entorno familiar. - Aproximarse a cómo es el día a día tanto de los niños como de los progenitores.
CONTENIDOS	- Empatía. - Coordinación profesional – familias.
DURACIÓN	2 horas aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Gran grupo.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos personales: Padres, y a ser posible los niños.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	A diferencia de la ponencia anteriormente realizada, ésta se caracteriza por ser más cercana y no basada en contenidos eminentemente teóricos, sino por ser más ilustrativa. Previamente se intentará convocar a varias familias que tengan a algún niño con TEA, para que asistan a esta charla con el objetivo de dar a conocer sus vivencias y cómo conviven con este trastorno, cómo se dieron cuenta de que el desarrollo del infante no se caracterizaba por ser normo típico, cómo recibieron el diagnóstico, cómo lo aceptaron, cómo trabajan con el niño TEA, cuáles han sido sus experiencias de coordinación con los profesionales que han trabajado con ellos, etc. A continuación de sus exposiciones, se pasará a una parte de debate, donde se les preguntarán dudas o preguntas a los ponentes, además de posibles propuestas de mejora centradas crucialmente en el bienestar del niño.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 11.

ANEXO 11: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 4: VIVENCIAS FAMILIARES

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Han tenido problemas las familias a la hora de hablar en la ponencia?			
¿Se han llegado a probables propuestas de mejora?			
¿Se ha creado un clima de debate positivo?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 12: ACTIVIDAD 5. D.A.F.O. TEA

TÍTULO	D.A.F.O. TEA
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Utilizar y dar visibilidad a la técnica D.A.F.O. - Conocerse a sí mismos. - Conocer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de los demás para así fomentar las competencias interpersonales.
CONTENIDOS	- Psicomotricidad fina. - Conocimiento de sí mismo. - Conocimiento de los demás. - Intervención TEA.
DURACIÓN	1 hora y 45 minutos aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Gran grupo.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: Papel continuo blanco, rotuladores, bolígrafos, etc. - Recurso personal: Profesional encargado de dirigir la actividad.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	El análisis D.A.F.O. es una herramienta que sirve para analizar las características internas de cada persona (Debilidades y Fortalezas), y su situación externa (Amenazas y Oportunidades) en una superficie cuadrada. Este D.A.F.O., en particular, estará orientado a analizar las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de cada docente en función de cómo esperan afrontar una intervención sobre el TEA. En primer lugar, se dividirá el papel continuo en cuatro partes iguales, dedicado cada lugar a una característica concreta. Una vez completado, se creará una especie de análisis/debate donde cada uno explicará por qué ha escrito o dibujado lo que haya realizado.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 13.

ANEXO 13: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 5: D.A.F.O. TEA

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Pensáis que esta actividad se debería de realizar más a menudo en el ámbito escolar?			
¿Han sabido respetar los turnos a la hora de realizar el D.A.F.O.?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 14: ACTIVIDAD 6. PICTOGRAMAS INSTRUCTIVOS

TÍTULO	PICTOGRAMAS INSTRUCTIVOS
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Trabajar cómo sería posible anticipar al niño TEA que se va a realizar algo diverso ajeno a la rutina que sigue. - Incentivar la forma de intervenir con un niño con TEA en cualquier situación de su vida cotidiana.
CONTENIDOS	- Psicomotricidad fina. - Intervención TEA.
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos aproximadamente
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Gran grupo, formando pequeños grupos.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: cartulinas, tijeras, lápices de colores, rotuladores, plastificadora.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	En esta sesión se llevará a cabo una especie de taller, en el cual los docentes realizarán unos pictogramas centrados en cualquier temática, como por ejemplo el control de esfínteres. Además, otro uso interesante que se les puede dar sería utilizarlos para anticiparle al niño con TEA, que presentan conductas y patrones ritualizados, que se va a realizar un cambio en su peculiar dinámica, ya sea por algún evento escolar o una excursión.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 15.

ANEXO 15: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 6: PICTOGRAMAS INSTRUCTIVOS

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Han trabajado de manera cooperativa en la realización de los pictogramas?			
¿Ha existido acuerdo mutuo en la elección del tema que trata los pictogramas?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 16: ACTIVIDAD 7. LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS

TÍTULO	LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS
TIPO	- Actividad de desarrollo.
OBJETIVOS	- Adquirir conocimientos acerca del amplio abanico de manifestaciones que presenta el TEA. - Afianzar algunos contenidos aprendidos durante el desarrollo del proyecto.
CONTENIDOS	- Formas de manifestación del TEA. - Tipos de TEA.
DURACIÓN	1 hora y 10 minutos aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Gran grupo.
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: Vídeo sobre la fiesta de cumpleaños.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	En esta actividad se visualizará un vídeo titulado "La fiesta de cumpleaños", en el cual se exponen de manera muy clara y distintiva algunas de las distintas formas con las que cursa el Trastorno del Espectro Autista. Esta actividad persigue consolidar los conceptos y procedimientos adquiridos durante el desarrollo de la intervención, ya que se pueden apreciar rasgos distintivos acerca del TEA y explicaciones claras que ayudan a comprender de una manera aún más ejemplificada y evidentemente sencilla la complejidad que envuelve a este trastorno.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en el ANEXO 17.

ANEXO 17: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 7: LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Han prestado atención al vídeo?			
¿Han afianzado de manera más eficiente los conceptos con respecto al TEA?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 18: ACTIVIDAD 8 Y 9. ¡REGRESAMOS DE INTERACTEA! / EL PUZZLE AZUL

TÍTULO	¡REGRESAMOS DE InteracTEA! / EL PUZZLE AZUL
TIPO	- Actividad final.
OBJETIVOS	- Constatar cuál ha sido el grado de adquisición de los contenidos aprendidos durante el desarrollo de la intervención. (¡REGRESAMOS DE InteracTEA!) - Concienciar a la población sobre el Trastorno del Espectro Autista. (EL PUZZLE AZUL)
CONTENIDOS	¡REGRESAMOS DE InteracTEA! - Etiología. - Prevalencia. - Tipos de TEA. - Síndrome de Asperger. EL PUZZLE AZUL - Concienciación.
DURACIÓN	1 hora y 45 minutos aproximadamente.
AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	- Individual. (¡REGRESAMOS DE InteracTEA!) - Gran grupo. (EL PUZZLE AZUL)
RECURSOS Y MATERIALES	- Recursos materiales: Bolígrafo y cuestionario (facilitado por el docente a cargo del proyecto). (¡REGRESAMOS DE InteracTEA!) - Recursos materiales: Bombillas de color azul, a ser posible con siluetas de puzzle. (EL PUZZLE AZUL)
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Esta actividad estará compuesta por dos subactividades: En una primera sesión, se volverá a pasar el cuestionario de ideas previas que se pasó al inicio de este proyecto, para comprobar si han aprendido y cambiado de opinión acerca del Trastorno del Espectro Autista. En cuanto a la segunda y última sesión, se instará al ayuntamiento un permiso para colocar bombillas de color azul, preferiblemente con siluetas en forma de puzzle, en las farolas colindantes del centro escolar. El motivo de este trabajo es para crear un acto de concienciación social, con el fin de sensibilizar a la población sobre el TEA, y además la fecha en la cual se llevará a cabo, el 2 de abril, coincide a la perfección, ya que este día se celebra el Día Mundial de Concienciación del Autismo.
EVALUACIÓN	Se realizará mediante una rúbrica que se encuentra en los ANEXOS 19 Y 20.

ANEXO 19: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 8: ¡REGRESAMOS DE INTERACTEA!

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Ha existido una evolución positiva en las ideas del profesorado acerca del TEA?			
¿Han mostrado el mismo interés en la realización del cuestionario como la primera vez realizada?			
¿Están más motivados a aprender más cosas acerca del mundo del TEA?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

ANEXO 20: EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 9: EL PUZZLE AZUL

ÍTEMS	Poco/Nada	A veces	Siempre
Participa en la actividad			
Muestra interés en la actividad			
Logra los objetivos propuestos			
Problemas o inconvenientes en la actividad			
	Sí	A veces	No
¿Han participado de manera cooperativa en la colocación de las bombillas?			
¿Ha mostrado los transeúntes interés en por qué se han cambiado las bombillas?			
Observaciones:			
¿Qué cambiarías de esta sesión?			

El *Patio del Recreo* en educación infantil: ¿espacios creativos o espacios olvidados?

María Vargas Martínez

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

Juan José Jiménez López

Dr. en Bellas Artes. Departamento de Educación Artística. Profesor Titular de la Escuela
Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

El patio del recreo es considerado como un lugar de desfogue, algo que en cierta manera es así, pero sobre todo debemos de valorarlo como un lugar de aprendizaje educativo y creativo. Podemos observar cómo desde hace bastantes años, la distribución de este espacio y su uso no ha cambiado. Es a partir de esta reflexión donde nos planteamos nuestra investigación.

Destacaremos los diferentes aspectos educativos que influyen en los niños y su aprendizaje. Consideramos que debería llegar el momento de que se tengan en cuenta las nuevas formas de aprendizaje en los diferentes espacios que podrían transformar las escuelas: los patios. La actitud y motivación del docente es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje para tener presente este espacio como un tercer contexto de enseñanza.

Con la realización de este estudio se propone conocer cuál es la realidad que acompaña a este espacio y las problemáticas que se plantean en el mismo, algo que se realizará a través de un análisis detallado.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A partir de este trabajo de investigación hemos desarrollado un mayor grado de conocimiento sobre la noción del espacio, es decir uno de los principales puntos para conocer y entender el entorno. Concretamente nos centraremos en aquellos espacios que no son usados y queremos que sí lo sean, de ahí el nombre de nuestra propuesta “El patio del recreo en Educación Infantil: Investigación sobre cómo cambiar los espacios”.

El concepto del espacio sirve para que los niños puedan entender y conocer los contenidos de diversas áreas, por ello es de vital importancia establecer

correctamente los conceptos espaciales, ayudando a los más pequeños a resolver cualquier problema que se les pueda presentar referentes al espacio de manera rápida y eficaz.

Cierto es que son numerosos los espacios que existen en los colegios y no son utilizados, o al menos no lo son de manera provechosa, como ocurre con el patio del recreo.

El estudio de dicho espacio para los niños de educación infantil requiere de una gran importancia para la valoración y conservación del mismo, puesto que inculcando desde muy temprana edad a los niños la manera de usar correctamente los distintos espacios, conseguiremos numerosos beneficios. Estos beneficios no serán únicamente para ellos, sino para toda la sociedad, ya que como todos bien sabemos, este espacio concretamente se encuentra ubicado en todos los colegios, un lugar en el que tanto los profesores como el alumnado hacen un uso continuado de él. Centrándonos en esto último, como plantea Jové (2017) ¿qué escuela no cuenta con uno? Sin embargo, ¿qué escuela tiene en cuenta dicho espacio y lo concibe como un espacio de aprendizaje en lugar de considerarlo un mero espacio de desconexión?

Esta pregunta comienza a retumbarnos en la cabeza desde el momento en el que nos la planteamos, haciéndonos caer en la cuenta de que realmente, a pesar de que el patio se considere como un espacio de desconexión, se trata de un lugar muy desaprovechado en el que se pueden hacer gran cantidad de cosas. Es en este preciso instante cuando empezamos a preguntarnos ¿Ocurrirá solamente en la escuela que conocemos de nuestro entorno más cercano? o de manera contraria ¿Es algo común que ocurre en todas las escuelas?

A partir de ese instante, sentimos la necesidad de estudiarlo profundamente y contestar a todas estas incógnitas, considerando la importancia de que esto cambiara y se realizaran nuevas propuestas para hacer que estos espacios sean tomados en consideración y se les pueda sacar provechos y no dejarlos como algo libre; con el fin de convertirlos en espacios vividos que realmente puedan servir a los pequeños como una parte de la escuela en la que pueden ser ellos mismos y desatar toda su creatividad (con esto no queremos decir que en las clases no lo hagan, pero sí que pueden hacerlo de una manera más satisfactoria al no tener “reglas” que seguir).

Esta investigación se centra principalmente en la opinión y colaboración de las familias de estos niños, ya que ellos, junto con los docentes, son la primera fuente de educación con la que cuentan los infantes y si ellos no son conscientes ni se interesan por esto siendo su ejemplo a seguir, resultará muy difícil

progresar y llegar a conseguir este cambio que se pretende. Por ello, se les presentará la necesidad de responder algunas de las siguientes cuestiones, entre otras. ¿El patio dispone de suelo adaptado para el alumnado de Educación Infantil? ¿Existe separación física entre el patio de educación infantil y el de otras etapas educativas?

Es por ello que sentimos la necesidad de estudiar y resolver dichas cuestiones, ya que consideramos bastante importante la visión que los docentes y las familias tienen en la actualidad sobre el patio del colegio y el valor que realmente le dan a este espacio, consiguiendo así una mejora en la educación de nuestros niños y una unión más fuerte entre familia y escuela.

Todo esto se llevará a cabo a través de un cuestionario diseñado por y para esta investigación, con el que se tratará de obtener la información necesaria, no solo recabando información al respecto, sino también con la intención de despertar y transmitir así en éstos la importancia y el interés por el cambio.

Además, se plantearán las limitaciones encontradas a lo largo de toda la investigación para facilitar un trabajo futuro y justificar, en todo momento, los resultados obtenidos gracias a esta. De esta manera, en futuras investigaciones e incluso en futuras intervenciones, lograremos dar al patio del recreo el espacio privilegiado que merece dentro de las escuelas.

El centro escolar elegido para llevar a cabo dicha investigación y realizar los cuestionarios a los familiares, es un centro de carácter público, el CEIP Santa Teresa de Jesús. Dicho centro se encuentra ubicado en la localidad de Fuentes de Andalucía, un pueblo perteneciente a la provincia de Sevilla. Concretamente, el campo de estudio se realizará en los tres cursos pertenecientes a la etapa de educación infantil para obtener un campo de estudio amplio. Por lo general, las familias de dicho centro son familias de clase media, algo bastante favorable para la investigación ya que nos muestra realmente la sociedad actual en la que vivimos hoy en día.

2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo de investigación se lleva a cabo para conocer la opinión que tienen las familias de los niños pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil del colegio mencionados anteriormente, sobre el patio del recreo.

La realización de dicha investigación se llevará a cabo en varias fases:

En primer lugar (investigación primaria), se selecciona el tema a tratar y se realiza un estudio teórico sobre los datos que hay acerca de dicho tema

basándonos en las ideas de diferentes expertos y autores que hablan sobre la temática en cuestión, ayudando a dar a conocer y aclarar la situación actual de dicho tema, información que será recogida y detallada en el marco teórico de la investigación.

En segundo lugar (investigación secundaria) se realizará un cuestionario que será entregado a varias personas de las mencionadas anteriormente para obtener una muestra más o menos representativa del grupo.

Finalmente, con las muestras obtenidas y los resultados sacados en claro, se realizará un análisis exhaustivo de cada una de las cuestiones que se plantean para obtener de esta manera una clara interpretación de la situación a la que nos enfrentamos y llegar a conseguir unas buenas conclusiones sobre el estudio.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal es el de *utilizar espacios en desuso como el patio supliendo las carencias existentes a nivel espacial*, para que los niños puedan realizar infinidad de actividades y no sea un espacio “vacío”. Dicho objetivo gira en torno a la problemática del trabajo, ¿Es necesario cambiar los patios del recreo en las escuelas infantiles para mejorar o dejarlos tal y como están hoy en día?

Centrándonos en dicho trabajo, los objetivos específicos que se pretenden conseguir con la propuesta realizada en este trabajo son los siguientes:

- Destacar la importancia del juego como metodología de aprendizaje en Educación Infantil
- Resaltar la importancia de la socialización en la etapa de Educación Infantil
- Estudiar la importancia del espacio como agente educativo y los beneficios que este aporta
- Reconocer el patio del recreo como un espacio educativo

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CREATIVIDAD

“El arte en la escuela debería ser una aventura, un deleite, una ampliación de los horizontes de los niños y niñas a través de una experiencia creativa e imaginativa” (Greenberg, 1972, p.111).

La cita con la que da comienzo este apartado hace referencia a que el aprendizaje en su totalidad es una aventura que permite a los niños descubrir y

recorrer nuevos paisajes. Por ello, es importante que el docente desarrolle una tarea esencial para conseguir que el alumnado encuentre en dicha aventura infinidad de caminos por los que poder avanzar cuando se trabaja con la creatividad y el arte.

Ahora bien, lo inesperado, bien sea fruto del error o de la sorpresa, es un factor que da cabida a la creatividad y debe ser tenido en cuenta por los docentes, ya que puede ser un elemento potenciador de lo original y lo nuevo.

Dado que la imaginación y la fantasía son dos elementos muy presentes en la vida de los niños, parece obvio suponer que es en edades tempranas cuando debemos incidir en ellas, fomentando y motivando a los pequeños para que desarrollen dichas capacidades. Gardner (2010) afirma “Importantes dimensiones de la creatividad adulta tienen sus raíces en la infancia del creador” (p. 56). De esta manera si desde muy temprana edad se da alas a nuestra imaginación y se nos motiva para fantasear con las ideas, estaremos favoreciendo el desarrollo de personas motivadas y creativas.

La imaginación nos ayuda a explorar nuestros límites, y como dice Vygotsky “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” (1986, p.8).

Guilford (1950) es considerado como uno de los autores más relevantes en el estudio de la relación entre inteligencia y creatividad. Clasificó el pensamiento productivo en pensamiento divergente (el pensamiento propio de la creatividad) y convergente (el que busca una sola solución). A pesar de que en las escuelas se potencia más el pensamiento convergente, ambos son igual de válidos.

Que nuestro alumnado despliegue todo su potencial dependerá del entrenamiento efectivo que los docentes realicen durante su aprendizaje, por lo que, si enseñamos desde edades muy tempranas el proceso creativo, más capacidades creativas tendrán estos a medida que vayan creciendo. Las personas motivadas son aquellas capaces de preservar y continuar a pesar de los errores, son aquellas capaces de fluir con su trabajo, ya que sienten placer por lo que hacen. Nosotros como docentes debemos conseguir esto, que los niños sean parte de este grupo de personas motivadas.

Pero, ¿Qué es la creatividad? Pues bien, la creatividad es la capacidad de producir algo nuevo de una forma diferente y original (Sternberg, 1996). Sin embargo, la creatividad no se puede entender por sí sola, sino que la imaginación, la fantasía y la motivación son fundamentales en este proceso. Por eso, Vygotsky (1982) habla de la imaginación creadora y explica su mecanismo, el proceso por el cual el ser humano es capaz de transitar de lo imaginario a lo real. Por otro lado, el autor destaca el juego como la primera actividad creadora de los niños, siendo aquí donde surge la imaginación, la fluidez, se estimula la curiosidad, etc.

Para conseguir un perfil de maestro creativo es importante que, en primer lugar, la fuerza que le mueve es el desarrollo en los niños de todas las capacidades y competencias necesarias para su integración (de manera activa) en la sociedad. El docente debe estar atento en todo momento a las nuevas oportunidades y desafíos que se presenten, preocupándose por estar al día y adquiriendo él mismo nuevos conocimientos. Si el perfil del docente no es el de una persona creativa, será imposible conseguir que los niños lo sigan siendo, ya que no les transmitirá esto de manera positiva.

Por ello, las teorías de Vygotsky relacionan la creatividad y el juego, ya que en el juego los niños no solo hacen uso de sus anteriores experiencias, sino que las reconstruyen desarrollando así su capacidad combinatoria y creando nuevas realidades adaptadas a sus necesidades y aficiones.

4.2. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando escuchamos la palabra juego, nos evoca todo lo que tiene que ver con el mundo infantil, con los niños, aunque los adultos también juguemos, pero nos resulta bastante difícil pensar en un niño al que no le guste jugar. Además, en la actualidad se considera que jugar es una actividad en la que confluyen diversión y aprendizaje; mientras se juega se aprende, y para aprender jugar es una herramienta muy valiosa (Bassedas, 2006).

De esta manera, el juego se convierte en una herramienta educadora y formadora, siendo una pieza clave con la que se fomenta un aprendizaje autónomo en el que el alumno participa de manera muy activa del mismo a través de la resolución de problemas y adquiriendo habilidades con las que poco a poco irá comprendiendo cómo funciona el mundo.

Es cierto que, debido a que el juego es muy versátil y cuenta con múltiples dimensiones, resulta difícil definirlo. Aún así, desde nuestro punto de vista, consideramos el juego como una actividad de primera necesidad para el niño, ya que

le proporciona bienestar y le hace viajar a todas las realidades posibles, siendo en todo momento él el protagonista y quien lleva las riendas de la situación, implicándose de lleno en ella y concentrándose en que todo salga lo mejor posible.

Siguiendo a Garaigordobil (2003), jugar conlleva una serie de características, las cuales no ayudan a distinguir realmente qué es y qué no es juego:

- El juego genera placer, ya que jugar siempre es divertido.
- En el juego hay libertad, ya que se realiza de manera voluntaria.
- Se enfatiza más en el proceso que en el resultado.
- El juego es acción, ya que la persona que juega es un agente activo que debe realizar algo para que el juego discurra.
- El juego está cargado de ficción, ya que es un mundo que tiene muchas posibilidades.
- El juego es algo serio, ya que es relevante para el niño.
- Se requiere esfuerzo en el juego, ya que requiere concentración, elaboración, etc.

Ahora bien, como se ha mencionado en el capítulo anterior, la importancia del juego en esta etapa educativa es muy importante, aunque realmente, no se le ha otorgado el lugar que merece ni con la intencionalidad y sistematización que este requiere, sino que siempre ha sido considerado como una actividad que se utiliza como fuente de recuperación de las energías agotadas en otras tareas académicas más serias.

Sin embargo, el juego es un contexto privilegiado en el que se enriquecen todas las dimensiones del desarrollo de los niños, por lo que es una herramienta que los docentes deben utilizar como instrumento de aprendizaje en todos los espacios educativos.

La teoría psicogenética de Jean Piaget consideraba el juego como una verdadera herramienta intelectual y reveladora que sirve al niño para conocer el mundo que le rodea. Esto no significa que solamente se aprende mediante el juego, pero sí que es una herramienta natural y esencial en la que se entrelazan el desarrollo y aprendizaje y que, por tanto, debe ser tenida en cuenta por los docentes. En palabras de Vygotsky, “la relación del juego con el desarrollo es la de ser aprendizaje para el desarrollo”.

Por tanto, podemos decir que el juego es una actividad natural en el niño y que es una actividad esencial para la evolución de su desarrollo en todas las dimensiones, física, social, emocional y cognitiva.

En el caso de la educación infantil, sí podemos afirmar que se utiliza el juego de manera más común y más a menudo, pero se sigue haciendo de forma tímida. Es importante que los docentes tengan presente que el juego debe estar presente en la educación escolar en todas sus variedades, ya sea tanto desde situaciones de juego que suponen mucha supervisión e implicación por parte del profesorado, como las que implican una mínima intervención. Siguiendo a Bassedas (2006), en el entorno escolar deben tener cabida distintas situaciones de juego, desde las más rígidas hasta las más libres, pasando por situaciones con una implicación intermedia por parte del profesorado.

En esta etapa educativa que comprende la edad infantil de 3 a 6 años, la imaginación preside los juegos como la principal forma de explorar y comprender el mundo. Para darnos cuenta de esto simplemente debemos observar a los niños en el patio del colegio ¿dónde comienza y termina lo real? En este espacio tan importante y familiar para ellos y de acuerdo con el animismo, todo aquello que hay alrededor de los pequeños cobra vida desde simples palos o piedras a cualquier objeto que haya en este espacio. Además, tanto realidad como fantasía se mezclan en el juego simbólico y da lugar a la posibilidad del desarrollo cognitivo del lenguaje y la comunicación, además del despliegue de emociones y sentimientos.

Además, cabe destacar que, se tiende a cuidar de forma especial la planificación e implementación del juego en el aula. Sin embargo, se presta una menor atención en otros espacios escolares en los que como protagonista encontramos el patio del recreo, entendiendo este como una zona de descanso o vía de escape en lugar de hacerlo como una herramienta educativa más, algo que veremos más concretamente y de manera más desarrollada en el siguiente capítulo.

4.3. EL ESPACIO COMO ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

Cierto que es que el niño está en constante interacción con todo lo que le rodea, por ello Reglero (2013) afirma que, principalmente, existen 4 agentes educativos:

- **Familia** → Es el primer agente educativo que tiene el niño, además de ser la principal responsable de transmitir las normas, valores, costumbres... más básicas para la convivencia.
- **Escuela** → Es una institución social con un desarrollo histórico muy extenso a la que se le ha otorgado como papel principal formar y socializar a los individuos.

- **Relaciones entre iguales** → Es el grupo de compañeros de igual edad con los que se mantiene una estrecha interacción social, el cual está presente en todas las etapas de la educación obligatoria además de estar presente en otros contextos que no tengan nada que ver con la escuela.
- **Medios de comunicación** → actualmente, y conforme van pasando los años, este grupo va teniendo mayor influencia en nuestros pequeños, transmitiéndoles información de gran importancia para su educación pero que en ciertas ocasiones no son favorables.

Actualmente, el espacio es considerado como otro agente de socialización más, cobrando gran importancia en los centros educativos. Además, se considera el espacio como el agente educativo que está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

El espacio físico presenta dos funciones: por un lado, nos proporciona el lugar en el que se lleva a cabo el aprendizaje y, además, es considerado como un participante más en dicho proceso.

Centrándonos en la perspectiva constructivista, que es la que encontramos actualmente en el currículo de Educación Infantil, además de modificar un aspecto es importante y necesario realizar modificaciones en todos los aspectos para hacer una reflexión completa sobre cómo vemos y entendemos realmente la educación, las necesidades de los alumnos, sus motivaciones y preocupaciones, etc.

Al hablar sobre los espacios educativos hacemos referencia al conjunto de elementos que forman un ambiente de aprendizaje en el cual es posible desarrollar diferentes situaciones pedagógicas, permitiendo la interacción del menor con el medio, favoreciendo el juego, la explicación, la curiosidad, la imaginación y la interacción y teniendo una influencia directa en la calidad de los procesos educativos.

Concretamente, la escuela tal y como la conocemos, tradicionalmente está compuesta por dos espacios bien diferenciados: por un lado, el espacio interior donde se encuentran las aulas y por otro lado el espacio exterior, donde se encuentra el patio del recreo en el que los niños descargan toda esa energía que tienen acumulada.

La revista digital para profesionales de la enseñanza, en su artículo, Algo más que un patio de recreo en infantil (citado en la ley educativa del 5 de agosto de 2008) recoge: La ley educativa del 5 de agosto de 2008, en el currículo de

Educación Infantil de Andalucía, establece los siguientes requisitos sobre lo hablado anteriormente:

“Todos los espacios de la escuela infantil deben considerarse potencialmente educativos. Los profesionales de la educación deberán planificar intencionalmente los distintos lugares y espacios del recinto escolar, por lo que todos los criterios y las opciones planteadas deben afectar al conjunto de espacios interiores y exteriores con que contamos...”

“Especial importancia se concede al espacio exterior, que deberá ir adquiriendo, en nuestras escuelas, un creciente protagonismo. El potencial educativo de este lugar, el tipo de actividades que en él suelen realizar los pequeños, el tiempo que permanecemos en el patio, los modos de interacción que permite y potencia, etc. los convierten en un escenario privilegiado de crecimiento y desarrollo para los niños y niñas y de observación para sus educadores.”

Es importante que tengamos presente que el patio del colegio no es otra cosa que un elemento de aprendizaje, ya que “el aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos; donde quiera que estemos está también nuestro aprendizaje” (William Shakespeare), es decir, todo aquello que aprenderemos a lo largo de nuestra vida nos acompañará siempre ofreciéndonos recursos para poder afrontar cualquier tipo de situación que se nos ponga por delante.

Ahora bien, teniendo en cuenta dicha idea, podemos afirmar que se entiende que todo el espacio existente en la escuela (incluyendo el patio) es un lugar en el que puede tener cabida el aprendizaje. En definitiva, debemos tener presente que la enseñanza y el aprendizaje van de la mano y que ambos pueden darse en cualquier lugar, ya sea tanto dentro como fuera del aula.

No podemos olvidar que, el patio (recreo), es también un espacio educativo más en el centro escolar en el que debemos velar porque no se transgredan las normas básicas de convivencia e incluso debemos aprovecharlo como recurso privilegiado para el fomento de las mismas y considerarlo como un lugar en el que poder desarrollar experiencias enriquecedoras.

Es importante destacar que el recreo es y seguirá siendo un espacio para que los niños se desarrollen desde todas sus dimensiones, desarrollando aspectos como: el placer, la expresión de acumulación de energía, evasión de la ansiedad producida por las múltiples horas de estudio, adquisición de experiencia, interacción social e incluso el desarrollo de la comunicación. Todo ello tiene una repercusión positiva y enriquecedora en el desarrollo total de los niños.

Además, hay que recordar que parte de este valor que contiene el patio del recreo radica en que es el lugar en el que vamos a poder observar al alumnado

con un grado de naturalidad y libertad que normalmente le son restringidos dentro del aula (Girón, 2016).

Cabe destacar que, el valor pedagógico que guarda relación entre aula y espacio exterior no es algo reciente, sino que su fundamento teórico se remonta desde principios del siglo XX, a través de la corriente promovida por las Escuelas al Aire Libre, las cuales entienden que para que la formación del alumnado sea de manera global es necesario tener en cuenta la calidad de la enseñanza, pero también la calidad del espacio donde ésta se desarrolla (Pía y Mayorga, 2017). Por ello, es importante que el patio del recreo sea un espacio bien aprovechado para que el aprendizaje que se realice en él sea puro y afianzado.

Hoy en día, a pesar de que existen escuelas que muestran actitudes de cambio como pueden ser las Escuelas Montessori, lo cierto es que el patio del colegio sigue manteniéndose igual que hace noventa años (Marín, 2010), ya que la conexión espacio interno-aprendizaje y espacio externo-desfogue sigue estando presente en nuestros centros. Como dice Tonucci (2017) “El patio de la mayoría de las escuelas, parece una plaza de toros, un lugar adecuado para descargar las energías que se han cargado demasiado en actividades no reconocidas y no aceptadas por los niños. Me gustaría una escuela sin recreo, porque si en las escuelas se aprendiera jugando, no haría falta que los niños se desahogaran”.

Al igual que en las aulas podemos encontrar el juego por rincones, el cual permite llevar a cabo actividades adaptadas a las características de todos los niños del aula, sería conveniente que se considerara al patio como un espacio en el que los niños tengan las mismas y mayores posibilidades tanto de exploración como de juego que dentro del aula, es decir, que existan todo tipo de espacios dentro del patio del recreo para que haya un gran abanico de posibilidades en él.

Debido a que el patio del recreo es un espacio desvinculado del currículo se relega su función educadora, hoy en día se sigue considerado el recreo como un lugar de juego y descanso.

A pesar de que muchos docentes siguen considerando dicho espacio como una amenaza más que como una oportunidad, que es lo que realmente es, aún así, no podemos olvidar el hecho de que el patio en sí es un espacio educativo, un lugar con el que los docentes contamos como recurso para el aprendizaje y el desarrollo del juego y el cual debe ser considerado como un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el sentido de que los niños deben ser los principales participantes y los que adquieran el control sobre sus aprendizajes.

4.4. PRINCIPALES PROBLEMAS DETECTADOS EN LOS PATIOS ESCOLARES

4.4.1. *¿Están diseñados realmente para los niños?*

“Un patio gris. Una pista enorme que cubre casi toda su superficie. Con sol directo y abrasador en verano. Sin sombras. Con pocos juegos más allá de la pelota y sus sempiternos conflictos. Con murales despintados y jardineras en las que nada brota” (Artigas, 2016, p.7).

Aunque a priori la descripción anterior pueda parecer de un patio en concreto, lo cierto es que, haciendo memoria sobre nuestro propio patio de la escuela a la que íbamos cuando éramos pequeños, la mayoría de nosotros coincidiremos en que todos son comunes.

Generalmente, los patios tienen un diseño simple y suelen estar constituidos por zonas deportivas y zonas diáfanas de cemento y arena, y habitualmente espacios duros, amplios y de colores grises. Esto refleja las diferencias existentes entre los espacios internos como las aulas y el patio como espacio externo, haciéndose notar así de manera más clara la diferencia entre las dos realidades, las cuales no tienen nada que ver la una con la otra, ya que en uno prima el colorido y la notoriedad de los diferentes espacios, y en otro, en cambio, como se ha mencionado anteriormente, todo es muy apagado y sin diferentes espacios.

Actualmente, el espacio disponible en el patio diseñado para el juego es cada vez más reducido, tanto el espacio físico como el tiempo en los momentos de actividad.

A pesar de ello, los centros educativos disponen de un espacio exterior diseñado para el juego, pero, siendo así, ¿Para quién han sido diseñados los patios entonces? ¿Realmente han sido diseñados para los niños, sus verdaderos usuarios? ¿Han pensado en las características y las necesidades de los niños? La realidad es que estos espacios suelen estar pensados por y para los adultos, ya que si los comparamos con los parques podemos ver como estos patios son faltos de originalidad a diferencia de cualquier parque. Como mencionamos anteriormente, la importancia del diseño educativo iba enfocada para las aulas ya que es el lugar en el que se considera que los niños aprenden, pero hoy en día nos damos cuenta de que esto no es así y debe cambiar.

Como indica Tonucci (1997) a los niños no les gustan los espacios muy definidos, separados y dedicados a un uso exclusivo en los que prevalecen elementos de un único uso previamente fijado por el adulto.

Mientras que en este tiempo “libre” los niños juegan libremente y tienen la posibilidad de liberar la tensión acumulada tras varias horas de constantes

tareas escolares dentro del aula, el docente por su parte considera este “descanso” como cese de su actividad, liberándose así del compromiso que tiene con los alumnos y usando el patio del recreo como un espacio de tiempo para comunicarse con sus compañeros y desentenderse de los alumnos. Es entonces cuando se resalta el escaso valor pedagógico e integrador entre el docente y los alumnos, ya que el acompañamiento en este tiempo por parte del docente se basa en vigilar que los alumnos respetan las normas, en lugar de actuar como un intermediario de procesos de enseñanza- aprendizaje como lo hace el resto del tiempo.

Además, cabe destacar que muchos patios escolares no están preparados ni equipados para las inclemencias del tiempo. ¿Qué ocurre entonces cuando hace mucho sol o, por el contrario, cuando llueve? La solución en los casos de lluvia es siempre la misma: no salir al patio. Esto conlleva lógicamente a pasar media hora más en el aula con las mismas normas que cuando se están impartiendo las clases, en lugar de contar con un tiempo y espacio en el que si llueve los niños tengan las mismas libertades que en el patio. En cambio, si existen temperaturas muy altas, si se sale al patio y cada uno se encargará de buscar de manera individual un poco de sombra para resguardarse de la exposición al sol.

Por último, finalizando con este “problema”, resulta curioso destacar cómo mientras que las aulas se suelen decorar para que sean acogedoras y llamativas para los niños, el patio del recreo sigue siendo un lugar que parece no importarnos o que incluso, y peor, estamos ya tan acostumbrados a verlos de esa manera que no somos capaces de hacernos a la idea de otro patio de recreo posible.

Es muy importante que dejemos atrás el preconcebido concepto de patio que tenemos como un lugar de desfogue y comencemos a verlo como un espacio socializador, donde se desarrolla la creatividad, la imaginación, se resuelven problemas, experimentan diferentes sucesos..., es decir, un espacio donde hay acción y aprendizaje. Todo esto lo conseguimos si somos capaces de cuidarlo y mimarlo. Hagámonos la idea que el patio de la escuela es como el jardín de nuestra casa, que hemos decorado y personalizado como una parte más de la casa, importante para nosotros, a la que hemos dedicado un tiempo importante para ello y, por lo tanto, el uso y la importancia es mayor. Esto es lo que debemos conseguir con los patios de los colegios, lograr ver en ellos un espacio de aprendizaje, que merece la importancia que tiene y que merece un cuidado en su diseño y su mantenimiento.

Por ello, es importante replantear dicho espacio para devolverle a la escuela el verdadero poder que tiene, manifestado en una conducta social entre

docentes y alumnos y con un diseño inclusivo, siendo ese poder el de la enseñanza.

4.4.2. Separación por edades

Es bastante habitual, que, en los colegios, los patios de recreo del alumnado de infantil se encuentren separados del resto de alumnos (en la mayoría de los casos de primaria).

En cierto modo puede parecer que se haga de esta manera para proteger a los pequeños de golpes que puedan recibir de los alumnos mayores, pero el caso es que este alumnado (infantil), sale al patio en un horario diferente al del resto del colegio. ¿Qué sentido tiene entonces esta separación? Según Marín (2010, p.35), esta situación no es sino consecuencia de la falta de intencionalidad educativa a la hora de organizar el patio.

Si por el contrario todos los alumnos estuvieran en el mismo patio, sería algo enriquecedor tanto como para los pequeños como para los más mayores, ya que todos aprenderían de todos y se cuidarían como una familia.

Además, una buena dirección del recreo conseguiría las habilidades necesarias para que en un futuro sean capaces de desenvolverse con soltura ante cualquier situación que se les plantee a los menores a lo largo de su vida, como pueden ser: aprender a valorar el tiempo, usar el espacio de manera eficiente, crear buenos hábitos de limpieza y seguridad, convivir con los demás e incluso adquirir una guía de valores que le sirvan como guía de conducta. Todo ello se tendrá en cuenta dependiendo de la edad y las características de los niños, pero como se ha mencionado anteriormente, todos juntos aprenden de manera más enriquecedora y con retroalimentación que si están los pequeños por un lado y los mayores por otro.

Destacar que el patio es el escenario perfecto para que todos se conozcan de manera directa, sean de la edad que sean.

Finalmente, resaltar que el recreo ofrece total libertad a los niños para que se relacionen con total libertad, que interactúen con niños de otras edades y grupos, que compartan actividades y, además, que sean ellos quienes propongan sus propias reglas. Además, este espacio da la posibilidad a los docentes de conocer cómo se desenvuelven los alumnos y reconocer quienes tienen más dificultad a la hora de relacionarse con los demás, quien se integra fácilmente, e incluso quién lidera las actividades que realizan.

4.4.3. *¿Es realmente suficiente el tiempo que se destina al patio?*

La mayoría de los patios no duran más de 30 minutos al día, considerados de “descanso”, aunque muy pocos son los centros que destinan 1 hora repartida en dos tiempos a lo largo de la mañana.

Si tenemos en cuenta que en estos 30 minutos hay que tener tiempo para desayunar, realmente ¿de cuánto tiempo disponen los niños para jugar o simplemente descansar?

Lo cierto es que es muy poco tiempo, aunque también hay que tener en cuenta que el resto del tiempo se dedica a clases. Al igual que existen colegios en los que hay 1 hora de recreo dividida en dos tiempos, lo ideal sería que todos los centros lograsen ajustar el horario, aprovechando más el tiempo y logrando sacar tiempo para completar esa hora tan necesaria para el desarrollo de los niños y niñas.

4.4.4. *¿Favorece realmente la coeducación?*

Ahora bien, con todo lo visto en los puntos anteriores, llegamos a esta hipótesis como conclusión del análisis de los problemas que se presentan en los patios de las escuelas, ¿favorece realmente el patio la coeducación? La respuesta es bastante clara, no.

A pesar de que en el patio los niños tienen total libertad para elegir cómo pasar el tiempo y con quien, algo bastante importante para ellos, ya que en clase no pueden, lo cierto es que hoy en día sigue existiendo la tan notoria separación entre niños y niñas.

Los patios no están diseñados para favorecer la coeducación, y esto se debe a que, como comentamos anteriormente, todos los patios son diseñados de igual manera, y en todos coincide que están formados por espacios como una pista de fútbol con porterías que ocupa gran parte del espacio del patio y alguna que otra canasta de baloncesto. Podemos pensar que esto es algo bueno, ya que da pie a que los niños realicen actividad física, e incluso es un espacio que se puede utilizar para realizar educación física. Pero lo cierto es que, hoy en día, a pesar de que la sociedad ha cambiado mucho, estos deportes siguen siendo considerados como deportes masculinos. ¿Qué ocurre entonces con la mayoría de las niñas en el tiempo del recreo que no practican estos deportes? La respuesta vuelve a ser clara, quedan apartadas a una esquina del patio teniendo un espacio mínimo en el que pasar el tiempo y sin tener la total libertad de poder realizar toda aquella actividad que deseen y con menos opciones de juego.

En este espacio la actividad predominante que suele reinar es el fútbol, lo cual implica que aquella parte del alumnado a la que se le da bien o le gusta este deporte se suele sentir más dueña de dichas zonas que el resto.

Así, podemos observar como una de las problemáticas que predomina en este espacio es la segregación por géneros en los juegos (niños y niñas no juegan juntos) y el sedentarismo de la mayoría de niñas que charlan y pasean alrededor de la pista, con consecuencias negativas para su salud, su autoestima y su desarrollo, tanto físico como cognitivo. Una gran parte del alumnado no encuentra alternativas de juego activo, ya que generalmente no existen propuestas más allá de los deportes competitivos.

Lo cierto es que nadie se queja de esto, ya que es algo que todo el mundo tiene interiorizado y aceptado puesto que son las normas existentes, algo que ya va siendo hora que cambie.

4.5. ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA QUE ESTO CAMBIE?

Ante la situación descrita, afortunadamente podemos ver como existen ciertas actitudes de cambio ante la misma, algo que es positivo.

Ahora bien, de nada nos sirve realizar un cambio si no es para mejorar, o en otras palabras, a innovar, lo que según la RAE se entiende como “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. Esta definición nos lleva directamente a la innovación educativa, considerada como la provocación de un cambio a lo largo de un proceso con el fin de modificar la realidad con la capacidad de mejorar el sistema educativo.

Debido a que la innovación es un proceso bastante largo en el que se tienen en cuenta y se estudian todos los aspectos del aula: objetivos, metodologías, materiales... que van mejorando, es importante que el docente tenga siempre presente que lo importante no es el resultado, si no el proceso. Como decía el gran poeta Antonio Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Es importante tener en cuenta que, toda mejora implica cambio, pero no todo cambio implica mejora a pesar de que la innovación sea algo positivo.

Por ello, ¿Qué podríamos hacer para cambiar esto? Según Tonucci (1997), para conseguir el cambio es fundamental que se cuente con los niños, que se les abra la posibilidad real de contribuir y participar en el patio de recreo que ellos quieren tener, siempre bajo la colaboración de los docentes. De esta manera se lograría que los espacios fuesen diseñados de manera más creativa y flexible, teniendo en cuenta siempre los intereses de los niños, pero también

ofreciéndoles seguridad. Como indica Tonucci (1997, p.92) “vendrían a ser espacios articulados, animados, con obstáculos, malezas, muretes, árboles y materiales diversos”.

Además, se trataría de unos patios igualitarios en los que serían espacios con una distribución no jerárquica como hemos mencionado anteriormente, sino que serían más equitativos entre las actividades que se podrían realizar en él y ofrecerían espacios de relación, intimidad, creatividad y movimiento para fomentar el juego compartido entre niños y niñas, más cooperativo y menos estereotipado.

Teniendo en cuenta que el componente más fuerte en la etapa de 0-6 años es el desarrollo psicomotor, es necesario que exista un espacio dotado de elementos adecuados, que permita el movimiento, la manipulación, la investigación... siempre teniendo en cuenta las necesidades y características de nuestros alumnos.

Así pues, debemos pensar en espacios que atiendan fundamentalmente a dos aspectos:

- En primer lugar, la individualidad, ofreciendo diferentes zonas de trabajo que permitan y ayuden a construir su individualidad. Además, se deben fomentar diferentes formas de trabajar en ambientes distintos.
- En segundo lugar, la interacción, favoreciendo las relaciones con los demás ya que el ser humano es un ser social por naturaleza.

Sería conveniente crear un patio natural en el que aprender de y con la naturaleza, puesto que hoy en día los niños tienen cada vez menos contacto con la naturaleza debido a la falta de espacios de este tipo y que sean accesibles, además del uso continuo de las nuevas tecnologías. Privar al niño de experiencias naturales, a largo plazo, tiene consecuencias negativas en la salud, como pueden ser obesidad, estrés o trastornos de aprendizaje. Los niños que tienen la oportunidad de pasar tiempo y jugar al aire libre son más creativos, además de potenciar su energía e imaginación, además de su autonomía. Además, debido a que los niños desde muy temprana edad muestran especial interés por los animales, el agua, la naturaleza, etc., observar y manipular todo ello favorecerá su aprendizaje, llevando a cabo un aprendizaje real y vivencial. Además, los espacios al aire libre ofrecen una experiencia sensorial completa.

Por tanto, la idea principal sería que existiesen espacios para el juego tranquilo, para el juego activo y, por supuesto, zonas verdes en las que los alumnos

puedan disfrutar del contacto con la naturaleza, además de contar con alguna que otra zona de sombra y techado para los días en los que haga mucho calor o por el contrario llueva.

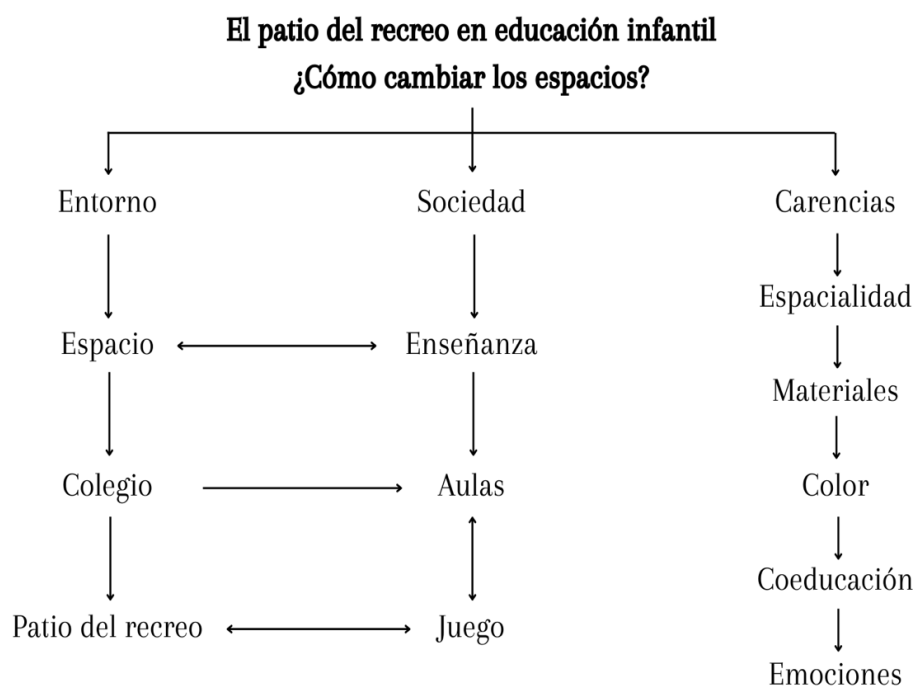


Fig. 1. Mapa conceptual que sintetiza los conceptos tratados. Fuente: Elaboración propia.

5. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación se desarrolla para conocer el uso que realmente tienen los patios escolares y cómo se podrían cambiar de forma que fuesen más funcionales para los alumnos en todos los aspectos educativos.

Para la realización de la investigación, se llevan a cabo varias fases. En primer lugar, tras seleccionar el tema que tratar, se realiza un estudio bibliográfico en relación con el tema que nos ocupa en cuestión para conocer, sobre todo, lo que dicen diferentes autores expertos en el tema. A partir de ahí, se describirá el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo para conseguir alcanzar los objetivos marcados.

A continuación, contextualizamos el estudio, detallamos todas las herramientas utilizadas para recoger la información, en este caso, un cuestionario diseñado para la situación, y finalmente analizamos los resultados obtenidos. Además, una vez recopilado y organizado todo este conocimiento, se presentan ideas sobre cómo cambiar estos espacios, un análisis exhaustivo de cada tema

que se plantea, para llegar a las conclusiones finales de este estudio, todas estas limitaciones de nuestros hallazgos y análisis de los resultados obtenidos.

5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Atendiendo a todo lo que se ha descrito anteriormente, ¿cuál es la realidad existente en nuestros colegios?

Para profundizar sobre ello se ha llevado a cabo esta investigación, con la cual se pretende revelar la opinión y conocer el valor que tienen las familias sobre el patio del recreo en educación infantil. Por tanto, podemos decir que se trata de una investigación realizada a una muestra más o menos representativa de personas que están en el día a día con estos niños y niñas y que pertenecen a una población mucho más amplia y variada.

Principalmente, a raíz de la cuestión inicial de la que parte esta investigación, se pretende conocer, y, sobre todo, dar respuesta a la realidad actual en la que vivimos que tanto nos preocupa y queremos mejorar.

Para llevar a cabo esta investigación se planteará desde una perspectiva de base cualitativa, en la que se incluirá el cuestionario como principal instrumento, de corte cuantitativo. Por ello, como afirma Elimbaum (2011), podemos destacar que el proceso de esta investigación es interpretativo, reflexivo, inductivo, multimetódico y reflexivo, que examina un problema humano o social de forma holística.

La investigación se ha llevado a cabo durante los meses de febrero a abril, coincidiendo con mi periodo de prácticas en el centro. Se han repartido un total de 100 cuestionarios en el CEIP Santa Teresa de Jesús, los cuales se han dividido a su vez en: 30 cuestionarios para las dos aulas de 3 años de educación infantil (uno por cada alumno), 35 cuestionarios para las dos aulas de 4 años y 35 para las dos aulas de 5 años.

Tras pasar los cuestionarios a las familias y docentes, nos ocupamos de observar y analizar los resultados obtenidos tras la investigación para, posteriormente, llegar a claras conclusiones del estudio en sí.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, se realiza una codificación de la información obtenida, agrupando en distintos bloques las preguntas realizadas. Una vez que esto se ha realizado, y tenemos unos resultados, los plasmos en diferentes gráficas, las cuales irán acompañadas de sus correspondientes descripciones objetivas sobre los resultados, mostrando en cada una de ellas el correspondiente porcentaje en cada caso.

Finalmente, terminaremos, como mencionamos con anterioridad, con un análisis de las limitaciones que hayamos encontrado a lo largo de toda la investigación y las futuras líneas que se podrán contemplar en futuras investigaciones sobre el tema en cuestión.

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha llevado a cabo en el CEIP Santa Teresa de Jesús, un colegio de carácter público situado en Fuentes de Andalucía, un pueblo perteneciente a la provincia de Sevilla. Dicha localidad cuenta con una población de unos 7.000 habitantes aproximadamente. A pesar de ser una localidad “pequeña”, se encuentra dotada de muchos recursos, principalmente sociales, culturales y educativos, algo que favorece a la población. Ciertamente es que la población es de clase media y a pesar de ser una localidad pequeña, acoge a gran cantidad de inmigrantes, de diferentes culturas, predominando la población marroquí.



Ilustración 1: Mapa de ubicación de Fuentes de Andalucía (Sevilla). Fuente: Google Maps.



Ilustración 2: CEIP Santa Teresa de Jesús. Fuentes de Andalucía (Sevilla). Fuente: Elaboración Propia

Las familias de los alumnos pertenecientes a este centro, generalmente, muestran bastante interés por la educación de los hijos y las hijas. Esta situación, hace que el trabajo de los docentes sea más fácil y favorable.

El CEIP Santa Teresa de Jesús es un centro público de 2 líneas desde Infantil de 3 años a 6o de Primaria, es decir, cuenta con un total de 18 líneas. Tiene unos 400 alumnos y 28 profesores, siendo la mayoría de estos últimos una plantilla fija y del pueblo.

El centro está dividido en dos edificios, por un lado, el edificio principal en el que se encuentran la dirección, la zona administrativa, sala de usos múltiples, gimnasio, aula matinal, biblioteca, sala de profesores, aulas específicas y las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, y primer ciclo de Educación Primaria; y, por otro lado, el segundo edificio en el que se encuentran el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y el comedor del centro. Ambos edificios se encuentran divididos por el patio del centro.

Además, su Plan de Apertura, con aula matinal, actividades extraescolares y comedor escolar, hacen que se trate de un centro muy dinámico, un centro que abre sus puertas a las 7.30 h de la mañana y no cierra hasta las 20 h de la tarde, algo bastante destacable de los demás centros.

Se caracteriza por ser un centro con muchos proyectos y programas: Compensatoria, Espacio de Paz, Coeducación, TIC, Proyecto Lingüístico de centro, Biblioteca Escolares, Animación lectora, programa de acompañamiento en sus diferentes versiones: para inmigrantes, para alumnado con dificultades o de

inglés o para el desarrollo de la Competencia Lingüística. Todos ellos se complementan con un pilar básico del centro, el Proyecto de Comunidad de Aprendizaje, algo de lo que todos se sienten muy orgullosos.

A todos estos proyectos hay que unir los Proyectos de Uso de Instalaciones fuera del horario escolar que se solicitan a la Delegación Territorial desde diferentes organismos, como pueden ser el ayuntamiento, distintos Clubes Deportivos e incluso diferentes asociaciones sin ánimo de lucro. Estos permiten que las puertas del centro estén más abiertas aún a lo largo de todo el año, por ejemplo, durante el mes de julio con la Escuela de Verano del pueblo, lo que, como se mencionó anteriormente, les hace destacar.

Por último, de nos resulta bastante importante, que el centro cuente con un proyecto tan importante y destacable como es el programa PAE (Plan de Apoyo Educativo), un programa financiado en su totalidad por el Ayuntamiento de la localidad, y que permite que todo alumnado con determinado perfil tenga una ayuda directa en sus tareas académicas todas las tardes de 16 a 19 h con monitores expertos en la Compensación Educativa, además del apoyo necesario en el horario lectivo de clase.

En definitiva, el CEIP Sta. Teresa de Fuentes de Andalucía es un centro lleno de vida desde que amanece hasta que anochece.

5.3. INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó, en el planteamiento de la investigación, el instrumento que se va a utilizar para recoger todos los datos necesarios para la misma será el cuestionario. Éste será administrado de manera anónima a familiares del segundo ciclo de Educación Infantil del centro educativo elegido.

El cuestionario estará encabezado por el título del Trabajo de Fin de Grado, es decir, “El patio del recreo en Educación Infantil ¿Cómo cambiar los espacios?” e irá seguido de una breve presentación y descripción sobre la investigación en cuestión, siendo clara y concisa para que los destinatarios entiendan perfectamente y sin lugar a duda la finalidad que recoge el cuestionario.

Antes de comenzar a plantear las preguntas, se pide al encuestado que rellene los datos personales que se le piden: sexo, edad, número de hijos que tiene en el centro en edad infantil, nacionalidad y profesión.

Las preguntas se dividirán en 4 bloques; el primero trata sobre el diseño del patio, el segundo sobre la separación por edades, el tercero sobre las zonas verdes y por último, la existencia de elementos de juegos.

A su vez, cada bloque de preguntas cuenta con un número determinado de enunciados a los cuales se les tienen que dar respuesta mediante una encuesta dicotómica, en la que aparecerá como opciones posibles SÍ o NO. Gracias a estas respuestas, conoceremos el nivel de acuerdo y desacuerdo que muestran los encuestados en relación al ítem enunciado.

5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras la entrega de los 100 cuestionarios que se repartieron a los familiares del centro, decir que 87 familias lo contestaron y entregaron el día solicitado previamente, por lo que nos sentimos bastante agradecidos por su parte.

A continuación, se muestra una tabla resumen en la que se puede ver perfectamente el número de cuestionarios recogidos pertenecientes a cada nivel y de cada aula.

Nivel	Curso	Número de Cuestionarios
3 años	3 años A	15
	3 años B	13
4 años	4 años A	15
	4 años B	17
5 años	5 años A	14
	5 años B	13

Tabla 1: Número de cuestionarios por nivel y curso recogidos. Fuente: elaboración propia

DATOS DE LOS ENCUESTADOS:

A continuación, pasamos a realizar un análisis detallado sobre los datos personales de las personas que han sido encuestadas.

Sexo:



Gráfico 1: Sexo de los encuestados. Fuente: elaboración propia.

Como venimos observando desde hace muchos años, cabe destacar que de los 87 cuestionarios contestados, tan sólo 23 han sido contestados por hombres (suponiendo un x% del total) y el resto, 64 (x%), han sido contestados por mujeres. Por tanto, podemos deducir que, como se mencionó anteriormente, probablemente las mujeres sigan más implicadas en cuanto al tema de la educación escolar y todo lo que conlleva, que el hombre.

Edad:

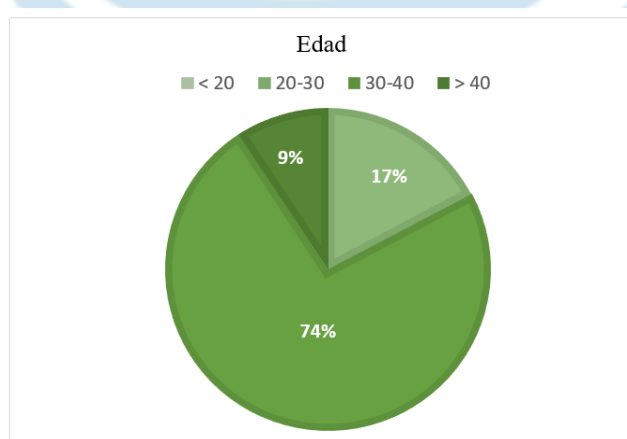


Gráfico 2: Edad de los encuestados. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la edad, como se puede ver descrito en la gráfica, no contamos con ningún familiar menor de 20 años, y teniendo tan solo el 15 de ellos (el 17% de las familias encuestadas) edades entre 20 y 30 años. También se observa como la mayoría de las familias se encuentran en edades comprendidas entre

los 30 y los 40 años, suponiendo esto el 74%. Finalmente, encontramos que tan solo un 9% de los encuestados tienen más de 40 años.

Este análisis de las edades nos sirve como punto de referencia, ya que, según los datos obtenidos, dicha educación en los patios del recreo estará más o menos presente en sus vidas y, de esta manera, nos servirá para saber si la edad de estos referentes influye o no en la educación y el conocimiento que aportan a sus hijos.

Número de hijos de 3 a 5 años:

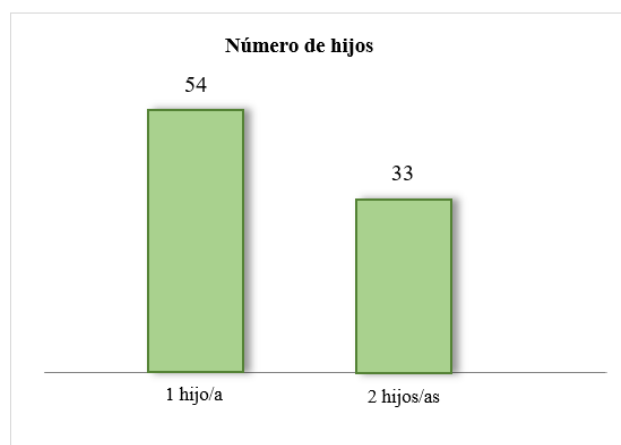


Gráfico 3: Número de hijos entre 3 y 5 años. Fuente: elaboración propia.

Tras preguntas a las familias sobre el número de hijos que tienen en el centro en edad escolar comprendida entre los 3 y los 5 años, y haber analizado los resultados, podremos saber si los padres cuentan con experiencia previa sobre el tema o si por el contrario son primerizos.

Como se puede observar en la gráfica, hemos obtenido como resultado que 45 familias (62,07%) cuentan con tan solo un hijo en esta edad escolar y que, los 33 restantes (37,93%) cuentan con dos.

Nacionalidad:

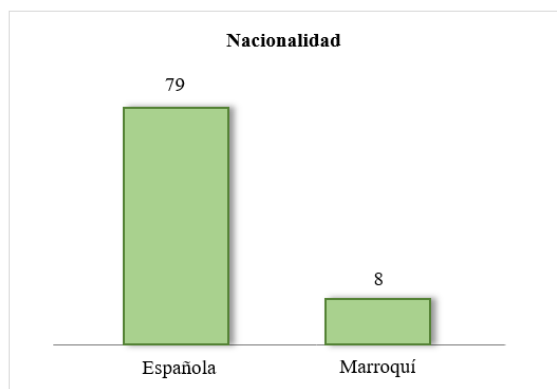


Gráfico 4: Nacionalidad de los encuestados. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la nacionalidad de las familias encuestadas, destacar que 79 de ellos (90,8%) comparten nacionalidad española, mientras que los 8 restantes (9,2%) son de nacionalidad marroquí.

Profesión:

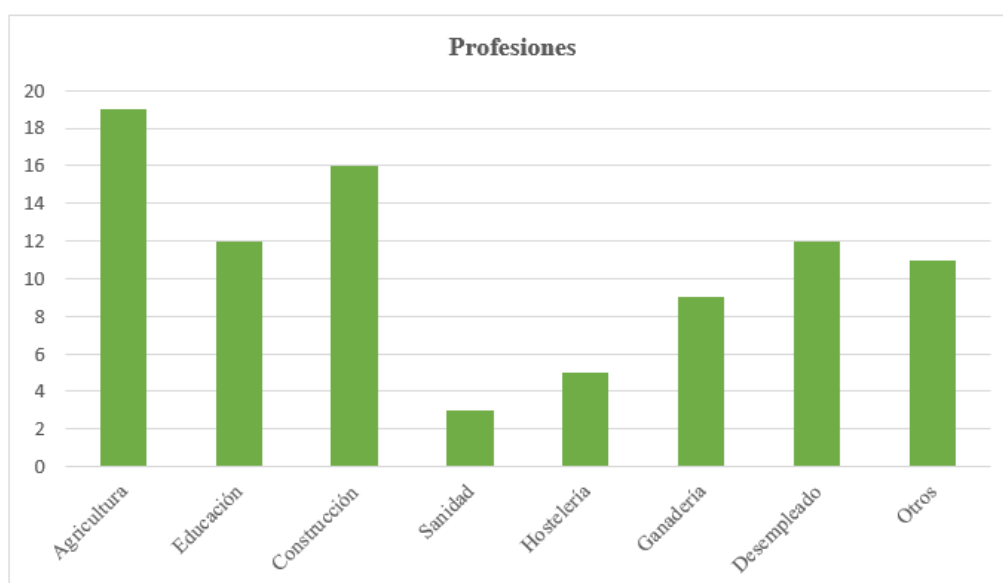


Gráfico 5: Profesiones de los encuestados. Fuente: elaboración propia.

Otro ítem a destacar del cuestionario a las familias era sobre la profesión a la que se dedicaban cada uno de ellos, con la finalidad de comprobar si esta influía en la educación de los hijos y la visión y el valor que otorgaban a nuestro objeto de estudio, el patio del recreo.

Debido a la variedad de profesiones, se han agrupado según el tipo de actividad que ejerce cada una de ellas, como se puede comprobar en el gráfico de arriba, detallando además el número de personas pertenecientes a cada grupo.

Analizando la gráfica, como podemos observar, la profesión más llevada a cabo por los encuestados es la agricultura, contando con un total de 19 familias (21,84%). A este grupo le sigue el de la sanidad, el cual cuenta con 16 miembros (18,40%). En cuanto al grupo dedicado a la educación, que son un total de 12 familias (13,80%), destacar que es igualitario en número al grupo de desempleados. Existen 9 encuestados (10,34%) que se dedican al grupo de la hostelería y 5 (5,74%), al de la administración. Tan solo existen 3 personas (3,45%) que se dedican a la construcción. Finalmente, existen 11 personas (12,64%) perteneciente al grupo "otros", el cual cuenta en su mayoría con personas dedicadas al trabajo de la casa y a la limpieza.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA:

A continuación, detallaremos y analizaremos las respuestas obtenidas en los distintos bloques de preguntas del cuestionario, del tipo dicotómicas.

BLOQUE 1: DISEÑO DEL PATIO

Con las preguntas que aparecen en este bloque se pretende conocer la opinión que tienen los encuestados acerca del diseño del patio y la organización de este.

1.1. Dispone de suelo adaptado para el alumnado de Educación Infantil.

La respuesta a esta pregunta ha sido positiva, ya que 78 de las familias (89,65%) consideran que el patio dispone de suelo adaptado para el alumnado de esta edad, pero existen 9 personas (10,35%) que consideran que no es lo suficientemente adecuado para estas edades.

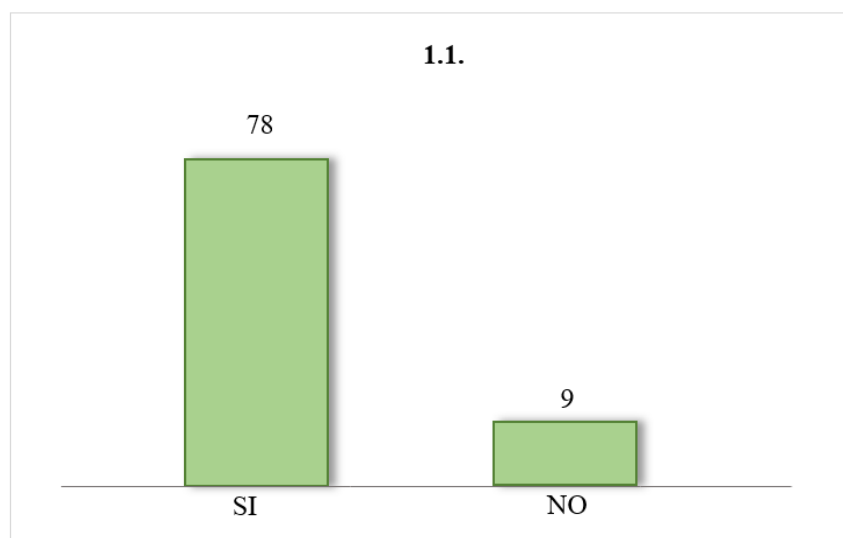


Gráfico 6: Dispone de suelo adaptado para el alumnado de Educación Infantil.
Fuente: elaboración propia.

1.2. Dispone de suelo de cemento.

En este caso, los 87 encuestados (100%) coinciden en que el patio dispone de una parte con suelo de cemento.



Gráfico 7: Dispone de suelo de cemento. Fuente: elaboración propia.

1.3. Tiene una decoración llamativa.

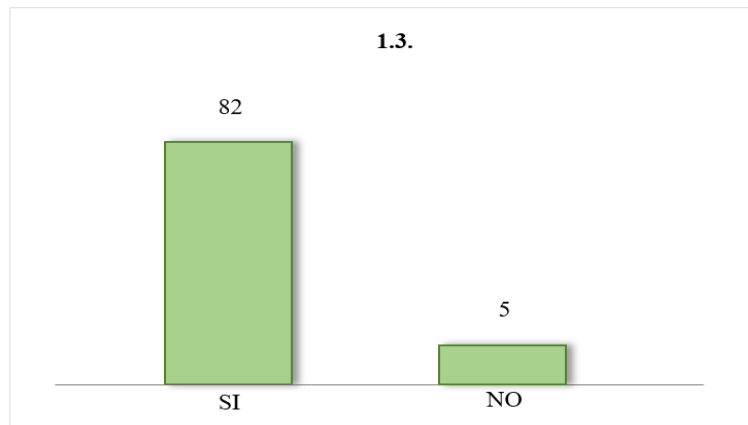


Gráfico 8: Tiene una decoración llamativa. Fuente: elaboración propia.

1.4. Está equipado para condiciones climatológicas adversas.

La respuesta a esta pregunta ha sido muy positiva para la investigación, ya que como se muestra en la gráfica, todos los encuestados (100%) coinciden en que el patio del recreo sí se encuentra equipado para condiciones climatológicas adversas.

Con las respuestas obtenidas en esta pregunta, podemos ver en la gráfica representado como 82 de los encuestados (94,25%) consideran que el patio cuenta con una decoración llamativa para los niños y como los 5 restantes (5,75%) consideran que no es así.

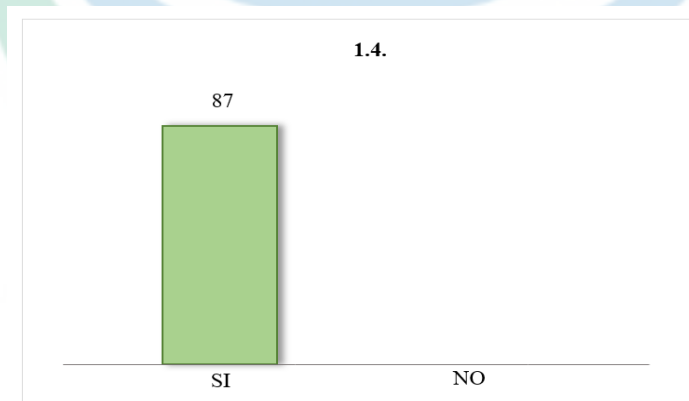


Gráfico 9: Está equipado para las condiciones climatológicas adversas. Fuente: elaboración propia.

1.5. Dispone de zona de descanso.

En cuanto a si el patio dispone de zona de descanso o no, 83 encuestados (95,40%) contestan que sí y existen 4 que no contestan, llegando a suponer que no contestan por desconocimiento.

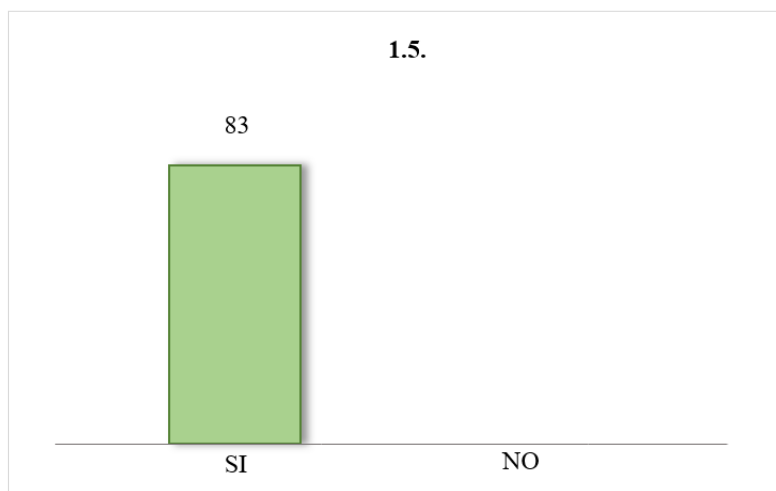


Gráfico 10: Dispone de zona de descanso. Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 2: SEPARACIÓN POR EDADES

Con las respuestas de este bloque conoceremos la distribución del patio del recreo en cuanto a los distintos grupos de edades.

2.1. Separación física entre el patio de educación infantil y el de otras etapas educativas.

Como ocurría anteriormente, en este caso, los 87 encuestados (100%) coinciden en que sí existe separación física entre los distintos patios del centro para cada etapa educativa.

Destacar que han sido 2 los encuestados que han descrito en la parte final de la encuesta en el apartado de observaciones que consideran buena esta separación debido a que creen que los niños de tan temprana edad no se sentirían tan a gusto como lo están con su mismo grupo de edad que con niños mayores de tercer ciclo de educación primaria, por ejemplo.

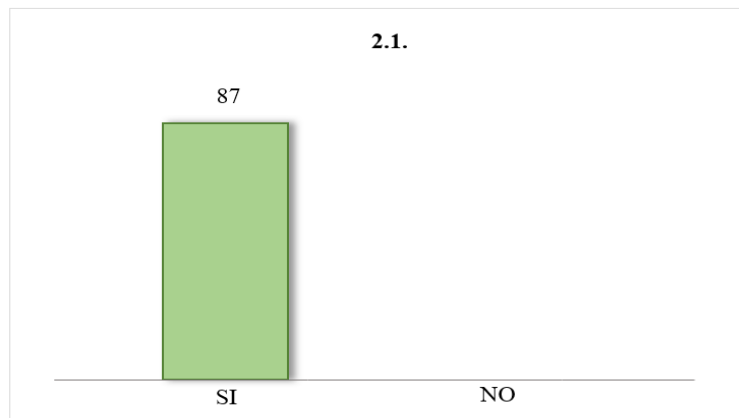


Gráfico 11: Separación física entre el patio de educación infantil y el de otras etapas educativas.
Fuente: elaboración propia.

2.2. Separación temporal (cada grupo sale a una hora distinta).

En este caso, tan solo han contestado y de manera positiva 84 de las personas, considerando que los 3 restantes no tendrán conocimiento sobre este dato.

Además, destacar que la mayoría de ellos, descrito en el apartado de observaciones que esta separación temporal ocurre desde que llegó el COVID 19, y que salen juntos por edades, ya que anteriormente los 6 grupos de educación infantil salían juntos al patio. Alguno que otro resalta que a pesar de que las dos clases de la misma edad salgan a la vez al patio, cada una de ellas tiene una zona de recreo para que no se mezclen.

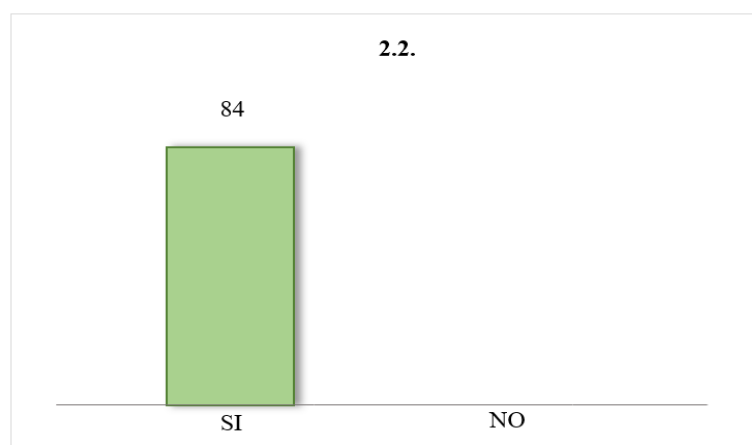


Gráfico 12: Separación temporal (cada grupo sale a una hora distinta). Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 3: ZONAS VERDES

Con las respuestas obtenidas de la batería de preguntas pertenecientes a este bloque podremos conocer la existencia de zonas verdes en el patio.

3.1. Hay zona de césped.

Al igual que ocurre en otras preguntas, todos los encuestados (100%) coinciden en que sí que existe una zona de césped en el patio.

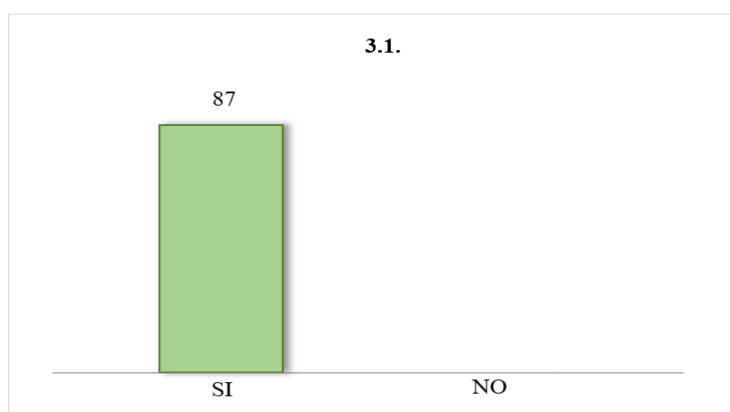


Gráfico 13: Hay zona de césped. Fuente: elaboración propia.

3.2. Existe vegetación (árboles, flores...).

De nuevo, todos los familiares (100%) coinciden de manera positiva en que el patio del recreo está dotado de vegetación.

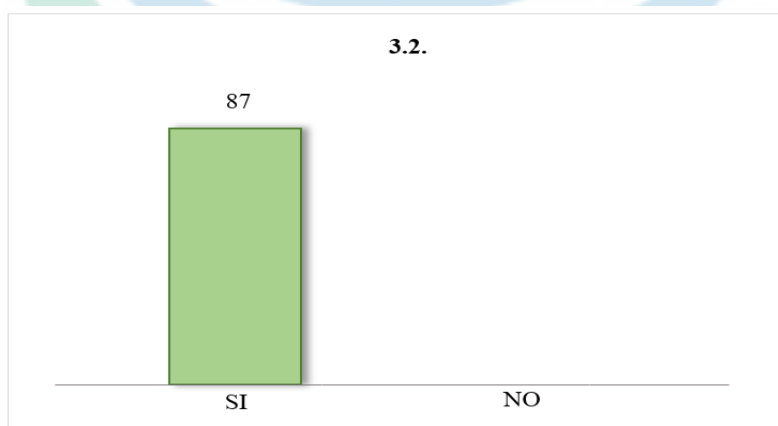


Gráfico 14: Existe vegetación (árboles, flores...). Fuente: elaboración propia.

3.3. Cuenta con un huerto.

En esta pregunta, 81 personas (93,10%) han contestado que sí y los 6 restantes no han contestado ni positiva ni negativamente, suponiendo que será por desconocimiento.

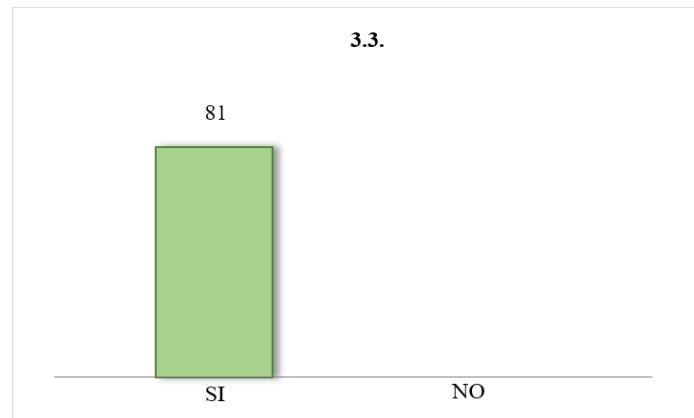


Gráfico 15: Cuenta con un huerto. Fuente: elaboración propia.

BLOQUE 4: ELEMENTOS DE JUEGO.

Finalmente, terminando con este bloque, gracias a las respuestas obtenidas podremos conocer la existencia de los diferentes elementos de juego que existen en el patio y la función de estos.

4.1. *Suficientes elementos de juego disponibles.*

Como se puede observar en la siguiente gráfica, existen 72 encuestados (82,76%) que consideran que sí son suficientes los elementos de juego existentes y disponibles en el patio y los 15 restantes (17,24%) que consideran que no son suficientes.

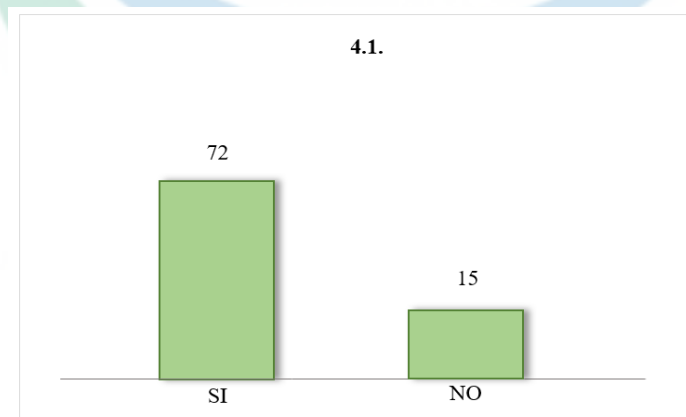


Gráfico 16: Suficientes elementos de juego disponibles. Fuente: elaboración propia.

4.2. *Dispone de estructuras de juego (toboganes, columpios).*

Nuevamente, todos los encuestados responden que el patio del recreo sí dispone de distintas estructuras de juego adecuadas a la edad en cuestión.

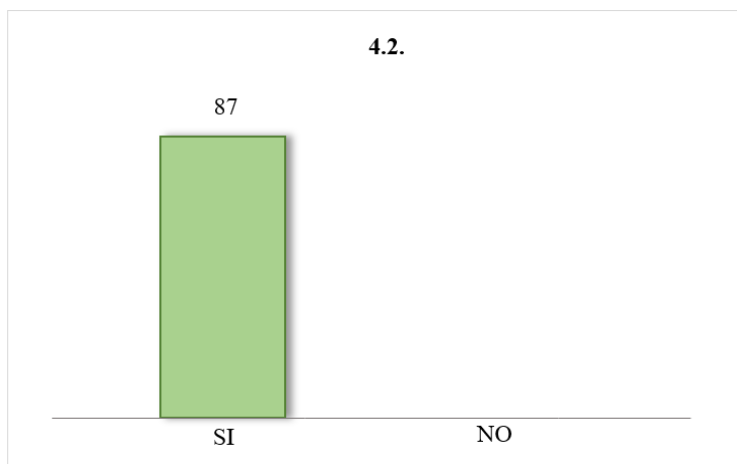


Gráfico 17: Dispone de estructuras de juego (toboganes, columpios). Fuente: elaboración propia.

4.3. Existen juegos pintados en el suelo

Al igual que sucede con la pregunta anterior, todos los encuestados (100%) coinciden positivamente en que sí existen juegos pintados en el suelo.

Además, uno de ellos explica en el apartado final de observaciones que considera bastante atractivo e importante que existan este tipo de juegos en el patio del recreo para que no se pierdan las tradiciones y los niños conozcan diferentes formas de jugar.

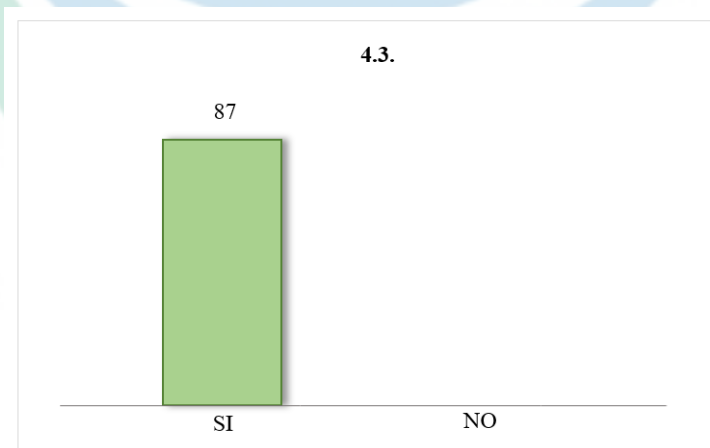


Gráfico 18: Existen juegos pintados en el suelo. Fuente: elaboración propia.

4.4. Cuentan con variedad de juguetes.

En esta pregunta, 76 familiares (87,36%) contestan positivamente que los niños/as sí que cuentan con variedad de juguetes en el patio y los 11 restantes (12,64%) contestan negativamente.

Destacar que, uno de los encuestados que contestó positivamente aclara en las observaciones que a pesar de que cuentan con variedad de juguetes, en su posición consideraría que incluso son demasiados, ya que según su punto de vista debemos dejar que los niños sean creativos y sean ellos los que inventen diversos juegos con cosas sencillas.

Otro de los encuestados, que contestó negativamente, considera que son pocos y muy iguales los juguetes existentes en el patio y que su hijo/a se aburre, ya que está acostumbrado a tener más.

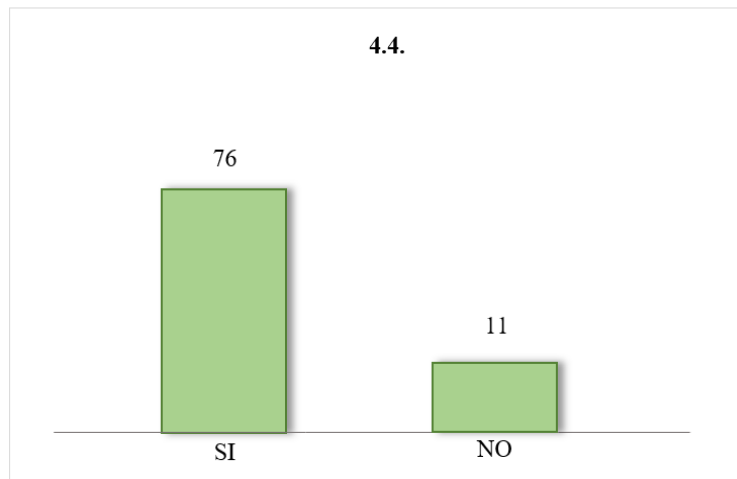


Gráfico 19: Cuentan con variedad de juguetes. Fuente: elaboración propia.

4.5. Favorecen la coeducación.

Finalmente, y como ocurre en otras cuestiones, todos los encuestados están de acuerdo en que todos los juguetes y juegos existentes en el patio del recreo favorecen la coeducación.

Además, uno de los encuestados escribe en las observaciones que agradece que el centro favorezca la coeducación con este tipo de juegos y no como ocurre en otros centros en los que no ocurre.

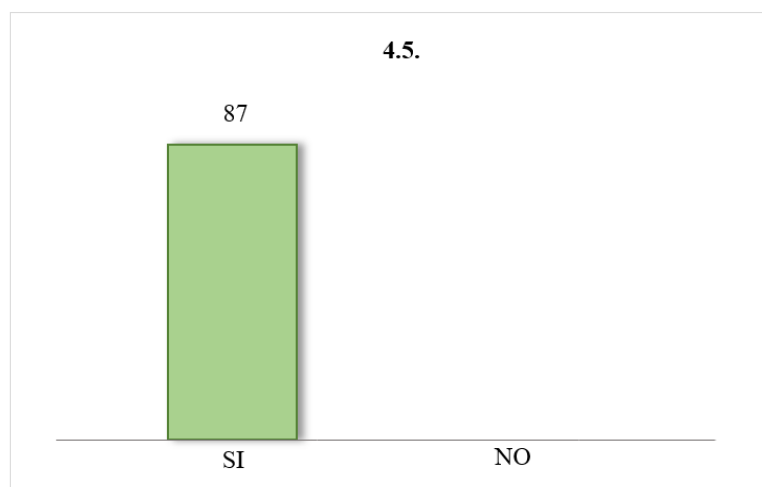


Gráfico 20: Favorecen la coeducación. Fuente: elaboración propia.

Apartado de observaciones / Comparación con otros centros:

Aunque como hemos mencionado anteriormente, existen algunos familiares que han escrito aportaciones relacionadas con las cuestiones planteadas, nos gustaría destacar que han sido bastantes los encuestados que consideran que el centro es un centro muy privilegiado de contar con la cantidad de recursos y el aprovechamiento de estos que no todos los centros tienen y son conscientes de ello.

5.5. CONCLUSIONES

Tras analizar los datos de la investigación, destacar que los encuestados conocen el patio del recreo del centro al que acuden sus hijos e incluso que saben las posibilidades que éste les ofrece a diferencia de otros patios escolares, lo cual no es muy común, ya que muchos de ellos han incluido varias anotaciones sobre esto en las observaciones del cuestionario. Así mismo, esto supone un punto bastante a favor de nuestra investigación, ya que los encuestados son conscientes y tienen conocimientos previos acerca de la temática en cuestión.

Existe un grupo de encuestados que considera que el patio está bastante bien en comparación al resto de patios escolares que conocen, lo cual es bastante positivo tanto para la investigación como para saber que son conscientes de la gran suerte que tienen que poder contar con este tipo de recursos.

Por otro lado, existe otro grupo que, aunque sea menor que el anterior, considera que esto no es así y tanto hay quienes comentan que el patio es igual a los demás como los que comentan que consideran que aun teniendo las

posibilidades con las que cuentan, no es suficiente para la educación de sus hijos. También contamos con la existencia de familiares que no consideran que los recursos dedicados al patio del recreo no son beneficiosos para favorecer la educación de los pequeños, aunque cabe destacar que son una minoría. Esto se debe a que consideran que este tiempo dedicado a este espacio es un tiempo “perdido” en el que los niños no aprenden y pasan el tiempo jugando y sin ningún tipo de educación.

Como se ha comentado anteriormente, a día de hoy la sociedad se encuentra más involucrada en la educación de los más pequeños que hace unos años, algo que es bastante positivo, no solo para la investigación, si no para la sociedad en general, algo que hemos podido observar gracias a los resultados de los datos recogidos en los cuestionarios.

Una realidad actual es que a pesar de que el patio del colegio es un espacio olvidado en el que, la mayoría de las veces, no se tiene en cuenta el potencial que este lugar puede desarrollar, lo cierto es que existen numerosos beneficios los que aportan las actividades que se llevan a cabo al aire libre, y mucho más cuando ofrecen un significado, haciendo no solo que los niños adquieran una actitud de único conocimiento, si no de respeto hacia la naturaleza y los demás.

Cierto es que actualmente, la mayoría de los niños, pasan desde muy temprana edad más tiempo con las nuevas tecnologías encerrados en las pantallas que al aire libre, por ello es importante que desde muy temprana edad, tanto en la escuela como en casa, se enseñe a los niños que hay más formas de diversión y aprendizaje que no tienen nada que ver con estas.

Además, es importante no solo el cuidado del patio, sino también la organización de su espacio y el tiempo, algo que en muy pocas ocasiones se tiene en cuenta, y no debería de ser así.

Destacar que, los docentes, deben tener presente el patio como un recurso más, no solamente en el tiempo del recreo, si no en cualquier momento del día para llevar a cabo todo tipo de actividades, ya que siempre será más llamativo para los niños que pasar el día entero dentro del aula, además de conseguir que los niños se acerquen a la naturaleza mediante la observación directa y experimental. La motivación por parte del profesor a los menores, debe ser el punto de partida para esta gran labor.

Gracias a la investigación realizada a lo largo de todo el proyecto, hemos interiorizado aún más que, en todo momento, los niños deben ser los protagonistas activos en su proceso de aprendizaje dejándose guiar por el profesor, y

para ello la escuela debe ofrecer esas posibilidades de descubrimiento, experimentación y relación (tanto con el entorno como con los demás).

Además, dejando un poco a un lado los aspectos sociales, hemos llegado a comprender que todos los espacios que existen en el centro deben ser utilizados de manera educativa, desde aulas hasta el patio del recreo, pasando incluso por los pasillos. Resaltando nuevamente el centro de estudio, es agradable destacar que no cuenta con ningún espacio desaprovechado, ya que, para ellos, lo más importante es que los niños aprendan en todo momento estén en el lugar en el que estén, sea el aula como sea cualquier otro espacio, y esto se puede ver debido a que hasta cualquier simple pasillo o hueco de la escalera, cuenta con elementos manipulables por los niños, desde espejos, hasta juegos de mesa e incluso zonas de descanso con colchonetas y camas.

Esto es algo que se debe valorar, y no solo por parte de los docentes que viven el día a día con ello, o las familias, que saben que no todos los niños tienen la suerte de tener un patio como el que tienen. En cuanto a los objetivos marcados en este proyecto, consideramos que han sido resueltos muy positivamente al conocer los resultados obtenidos con las encuestas entregadas a los familiares del centro.

¿Estaríamos hablando entonces de un espacio creativo o un espacio olvidado? Gracias a la investigación llevada a cabo, podemos afirmar que, a pesar de que existan patios considerados como espacios creativos (como es el caso del centro en el que se ha llevado a cabo la investigación), la mayoría de estos, siguen siendo, hoy en día, espacios olvidados, llegando en este punto a la conclusión de que si existen centros que son capaces de llevar a cabo iniciativas con las que conseguir contar con un patio como espacio creativo, todos los centros podrían lograrlo con la intención de superarse y avanzar a un futuro mejor.

5.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Al igual que sucede con todas las investigaciones, esta investigación también cuenta con limitaciones que en un futuro podrán ser superadas mejorando, ampliando y considerando algunos aspectos a tener en cuenta.

En primer lugar, un punto a tener en cuenta sería el contexto en el que se lleva a cabo la investigación a través del cuestionario, ya que, si se comparan distintos centros, ya sean pertenecientes al mismo o distinto pueblo, se conseguirían resultados más diferenciados y tendríamos más posibilidades de conocimiento a cerca de las diferencias entre un centro y otro, alcanzando así unos resultados más representativos. A pesar de ello, consideramos al haber tenido

la suerte de haber tenido contacto con un centro tan particular, no me ha sido para nada difícil comparar este centro con un centro más común.

Por otro lado, debido a que la investigación se centra únicamente en el segundo ciclo de educación infantil, si hubiese ido dirigida también a otros ciclos, se hubieran obtenido mayores resultados en cuanto a las opiniones de las familias, ya que, de los 100 cuestionarios entregados, tan solo 87 fueron contestados. Aun así, consideramos que son bastantes los cuestionarios que hemos tenido la suerte de que me devolvieran completos.

A pesar de haber utilizado una encuesta dicotómica, con respuesta SI/NO, hemos encontrado alguna que otra contradicción en las respuestas obtenidas, ya que algunas familias consideran que el patio del recreo es bastante adecuado, e incluso más que suficiente para los niños, siendo conscientes de la suerte que tienen de contar con los recursos disponibles que no es la misma que en la mayoría de los centros, aunque también existen quienes consideran que aun teniendo los recursos de los que disponen, siguen sin ser suficientes. Por tanto, en una futura investigación, usar una escala Likert a la hora de realizar los cuestionarios puede tener alguna ventaja más, ya que se les ofrece la posibilidad de graduar la opinión de cada uno de ellos.

Otro aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones podría ser que, a la hora de recoger los datos de la investigación, se utilizaran más instrumentos además del cuestionario, como podría ser la entrevista, ya que ayudaría a tener más información y conocimiento, llegando a unas conclusiones más fiables.

5.7. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Considerando esta investigación, podría servir como punto de partida, para futuras investigaciones, ya que corrigiendo las limitaciones planteadas y ampliando el contenido de la misma, se podrían obtener mejores resultados.

Además, consideramos que la temática en cuestión puede dar lugar a la investigación de diferentes temas dentro de la misma línea, como puede ser la investigación ampliando el contexto, tanto de centros, familias, o profesores como, y sobre todo, de los propios alumnos/as, ya que así se obtendrían unos resultados más realistas sobre la sociedad actual en la que vivimos.

Como se mencionó anteriormente, otra futura línea de investigación podría ser la de abarcar a diferentes etapas educativas, no solo la de educación infantil, ya que así conoceríamos el valor que otorgan las familias al patio del recreo en las distintas etapas educativas.

Finalmente, tener en cuenta que se podrían llevar a cabo diferentes diseños de propuestas didácticas para llevar a cabo en los centros investigados tomando como punto de partida centros que sean considerados como “progresistas”, ya que, de esta manera, los centros se acercarán a conocer las distintas posibilidades que ofrecen otros centros y llevarlas a cabo.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Álvarez Domínguez, P. (2015). Sociedad, Familia y Educación: estudios y reflexiones Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM206.

Andrés, S. (2019). El patio escolar como aula exterior. España: Alaya. Recuperado de: <http://www.alaya.es/2019/01/14/el-patio-escolar-como-aula-exterior/>

Andueza, M., Barbero, A., Da Silva, A., & García, J. (2019). *Didáctica de las artes plásticas y visuales*.

Artigas, M. (2016). El patio: una transformación necesaria. *Escuela*, (2), p. 7-8.

Cañal del León, P. (coord.). (2002). *La innovación educativa*.

Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.

Chaparro, A. Z., & Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24.

Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Historia de la educación-anuario*, 20(1), 1-10.

Garaigordobil Landazábal, M. T. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de infantil*.

Girón, A. (2016). El patio de mi colegio. *Escuela*, (2), p. 3-4. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: Editorial McGraw-Hill.

Largo, G. G. (2017). El patio del colegio: una asignatura más. *EF Digital Educación y futuro*, 15, 101-132.

Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, (31).

Molinés Borrás, S. (2015). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, núm.. 169, de 26 de agosto de 2008, 21-45.

Prados Gallardo, M. (2014). Manual de psicología de la educación.

Santateresafuentes.com

Sarramona, J. (2000): Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica.

UNESCO, (1999). Guía de diseño de espacios educativos. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123168>

Zapatero Ayuso, J. A., Rocu Gómez, P., Ramírez Rico, E., & Blández Ángel, J. (2022).
¿Qué problemas tienen las chicas y los chicos en el patio de recreo? *RICYDE. Revista Inter-
nacional de Ciencias del Deporte*, 18(67).



7. ANEXOS

CUESTIONARIO: EL PATIO DEL RECREO EN EDUCACIÓN INFANTIL. INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO CAMBIAR LOS ESPACIOS: ESTUDIO SOBRE EL VALOR QUE SE LE OTORGA AL PATIO DEL RECREO DESDE LA PERSPECTIVA DE FAMILIARES Y DOCENTES DE NIÑOS DE 3-5 AÑOS

Estimadas familias y docentes, mi nombre es María, soy estudiante de último curso del Grado de Educación Infantil y estoy realizando mis prácticas formativas en este centro. Estoy llevando a cabo un trabajo de investigación para mi Trabajo de Fin de Grado.

Con este cuestionario pretendo conocer el valor que le otorgan al patio del recreo en relación a la educación de los niños y niñas. Estaría especialmente agradecida si dedicasen un momento a responder las siguientes preguntas. Por favor, ruego total sinceridad, ya que se trata de un cuestionario completamente anónimo y con la única finalidad de conocer la realidad que existe en relación a la temática señalada.

Le solicito que rodee la casilla correspondiente SI o NO bajo su punto de vista. Muchas gracias, de antemano, por su colaboración.

Datos del encuestado:

1. Sexo:

- <20
- 20-30
- 30-40
- >40

2. Edad:

- Hombre
- Mujer

3. Número de hijos de 3 a 5 años

- Niño/os
- Niña/as

4. Nacionalidad: _____

5. Profesión: _____

Bloques de Preguntas:

1. Diseño del patio:

- 1.1. Dispone de suelo adaptado para el alumnado de Educación Infantil.SI / NO
- 1.2. Dispone de suelo de cemento.SI / NO
- 1.3. Tiene una decoración llamativa.SI / NO
- 1.4. Está equipado para condiciones climatológicas adversas.SI / NO
- 1.5. Dispone de zona de descanso.SI / NO

2. Separación por edades:SI / NO

- 2.1. Separación física entre el patio de educación infantil y el de otras etapas educativas.SI / NO
- 2.1. Separación temporal (cada grupo sale a una hora distinta).SI / NO

3. Zonas verdes:

- 3.1. Hay zona de césped.SI / NO
- 3.2. Existe vegetación (árboles, flores...).SI / NO
- 3.3. Cuenta con un huerto.SI / NO

4. Elementos de juego:

- 4.1. Suficientes elementos de juegos disponibles.SI / NO
- 4.2. Dispone de estructuras de juego (toboganes, columpios).SI / NO
- 4.3. Existen juegos pintados en el suelo.SI / NO
- 4.4. Cuentan con variedad de juguetes.SI / NO
- 4.5. Favorecen la coeducación.SI / NO

***Observaciones acerca de alguna de las preguntas / Comparación con otros centros:**

Nota: Las referencias en masculino en el texto se han dispuesto como género gramatical no marcado,



Sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación en alumnado con barreras educativas

María Elena Serrano Valle

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

Alsu Valeeva

Profesora Titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

El proyecto en el cual nos adentramos trata de conocer la importancia de la comunicación en los alumnos que debido a alguna discapacidad carecen de ella y cómo dotarlos de recursos que sacien esta necesidad. En primer lugar, se mostrará una fundamentación teórica sobre la discapacidad, la comunicación, la importancia de esta y los sistemas existentes para dotar al alumnado con barreras en el lenguaje de habilidades comunicativas. Además, se mostrará en qué consiste la metodología que se llevará a cabo en la propuesta de intervención.

El objetivo principal del presente artículo es identificar si trabajando con sistemas aumentativos o alternativos puede mejorar la capacidad comunicativa del alumnado y por tanto su inclusión social, comprobando que la forma que se ha elegido para trabajar es la más adecuada y la que nos va a dar unos resultados positivos y enriquecedores para todos.

1. INTRODUCCIÓN

Como dice Vygotsky: “El lenguaje es la herramienta de las herramientas” (Psicologiaymente.com, 2022). Según decía Nelson Mandela: “La educación es la herramienta más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Alonso y Vásquez, 2020). Uniendo estas dos ideas, podemos confirmar que la educación proporciona herramientas al alumnado y la herramienta más importante es la comunicación. El objetivo del educador debe ser buscar un camino alternativo para poder llegar a tal comunicación, y que se dé por tanto una educación fructífera.

Hay muchos alumnos que tienen barreras para el aprendizaje, los que influyen directamente en la adquisición o en la articulación del lenguaje, lo que a

su vez supone un gran obstáculo para que ellos puedan desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana. Debido a esta problemática en 1978 [según Lloyd y Karlan (1984)] se crearon los sistemas aumentativos y/o sustitutivos de la comunicación con el objetivo primordial de dar una equidad al alumnado y que el alumnado con esta dificultad pueda solventar de manera alternativa estas barreras.

Dichos sistemas están sometidos a una constante evolución. Antes existían sistemas más manuales o rudimentarios, en la actualidad se usan diferentes instrumentos como pueden ser los cuadernos de comunicación pictográficos, sistemas electrónicos configurados como únicamente medios de comunicación, etc., dando un lugar muy importante a lo visual, sensorial y manipulativo, ya que así resultará más atractivo y de fácil manejo para el alumnado.

A lo largo de este artículo y en relación al marco teórico se mostrará por un lado la definición, el origen, la evolución y clasificación de discapacidad, y por otro definición y clasificación de los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación, especializándonos en el sistema SPC (Símbolos Pictográficos de la Comunicación). Además, cómo llevar a cabo una propuesta de intervención para proporcionar al alumnado la herramienta más importante, que como se ha mencionado anteriormente y afirma Vygotsky es la comunicación (Psicologiyamente.com, 2022).

2. JUSTIFICACIÓN

En el presente Trabajo se aborda el tema de la comunicación, debido a la importancia de esta, no solo en el ámbito educativo, sino también en contextos sociales, culturales y familiares. Con la misión que persigue la educación actual, cuyo leitmotiv es la inclusión y por ende la eliminación de barreras que impidan que esta se lleve a cabo de manera real en las situaciones a las que pueda enfrentarse el alumno. Además, los SAAC (Sistemas aumentativos y/o alternativos a la comunicación) son sistemas poco extendidos y desconocidos por los profesionales de la educación.

A lo largo de este trabajo se pretende mostrar la realidad de los alumnos que tienen dificultades para la comunicación, además de dar información teórica y práctica de cómo abordar este tipo de problemas en el aula, no solo por maestros especialistas en audición y lenguaje, sino también por todo el profesorado a través de diferentes metodologías, pasando de unas más clásicas a otras más innovadoras, como puede ser la metodología TEACCH.

3. OBJETIVOS

- Elaborar un marco teórico sobre las características del alumnado con barreras para el aprendizaje y sobre los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos a la comunicación sirviendo como conocimiento y análisis propio, para mi base de aprendizaje.
- Conocer la efectividad al elegir el método, condicionando la mejora del lenguaje y la comunicación.
- Proporcionar pautas y técnicas innovadoras para que el alumno pueda llegar a comunicarse.
- Conocer la opinión de los diferentes profesionales al enfrentarse al uso de estos sistemas.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se han analizado diferentes libros, artículos y páginas web relacionadas con el tema en cuestión, adquiriendo de ellos la información necesaria para fundamentar la base teórica y una posterior base práctica llevada a cabo. Es un estudio diacrónico, puesto que se ha hecho referencia a las evoluciones y etimologías de los diversos conceptos en el tiempo, y no en un momento concreto de la historia. Además, se ha examinado las respuestas ofrecidas por medio de encuestas, dando como resultado datos muy ajustados a los que los destinatarios sienten, dicen y hacen.

5. MARCO TEÓRICO

Se empezará haciendo referencia a discapacidad en toda su amplitud, es cierto que es un concepto que, por lo general, muchos individuos conocen y tratan de cerca. Pero que no todos de los que creen tener un determinado conocimiento tienen la visión más idónea sobre ella; es por ello la necesidad de introducirlo en este trabajo.

5.1. DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DE DISCAPACIDAD

A modo muy general, y siguiendo la línea de Vicente-Herrero de 2016, la discapacidad es toda restricción o falta de capacidad para poder realizar por sí mismo una actividad, dentro de lo considerado “normal” en la sociedad en la que

nos desarrollamos, ocasionada por una deficiencia en alguno de los infinitos ámbitos y caracterizada bien por insuficiencias o por excesos en el desempeño y comportamiento de una actividad rutinaria; pudiendo ser temporales o volverse permanentes (Vicente-Herrero, 2016).

No obstante, este término no siempre ha sido como a día de hoy se presenta, ha evolucionado constantemente a lo largo del tiempo y afortunadamente lo sigue haciendo, y todo ello es gracias al trabajo de muchos investigadores, educadores, familiares... En definitiva, personas que han luchado por metas que se creían inalcanzables, pero que con su esfuerzo, dedicación y constancia han conseguido. Para presentar dicha evolución de la que hablamos se presentará un breve recorrido, ofrecido por la Comunidad de Madrid (Madrid.org, 2022), a modo general y tocando las características y puntos claves para poder entender los cambios y sucesos dependiendo siempre de la época y la respuesta social que se le daba, el enfoque y tratamiento.

Tabla 1: Evolución del concepto de Discapacidad

Época	Enfoque	Tratamiento	Actitud a nivel social
En las culturas antiguas	Enfoque mágico-religioso: la locura y los grandes trastornos físicos o sensoriales son debido a la intervención de poderes sobrehumanos que ponen a prueba o castigan a las personas por algún mal cometido.	Remedios: magia e intervención de brujos y Chamanes, masajes, baños, hierbas...	Objeto de rechazo y a veces causa de muerte. Posturación pasiva y culpabilizada.
Desde el s.XV	Enfoque técnico y secularizado: la discapacidad como resultado de fenómenos naturales (accidentes) que requieren una terapia adecuada, igual que otras enfermedades.	Instituciones manicomiales orientadas a la rehabilitación con tratamientos que persiguen la inserción social de los pacientes.	Internamiento masivo, las tareas terapéuticas fueron sustituidas por la custodia y cronificación de los atendidos.
Finales s.XIX y II Guerra Mundial	Enfoque médico y asistencial: Identificación y explicación de muchos trastornos, relacionados con factores físicos (bioquímicos, traumáticos o perinatales) como psíquicos (formas de aprendizaje o socialización infantil).	Atención educativa y asistencial. Implicación del estado. Creación de "Centros especiales" de educación y ocupación.	Efecto estigmatizador: Prevalecen las etiquetas y una política paternalista que refuerza la dependencia respecto a las instituciones y el desarrollo de nuevas formas de discriminación social y laboral.
2ª Mitad del s.XX	Se pone acento en el origen social de la discapacidad, prevención, rehabilitación e inserción comunitaria.	Se favorecen centros de salud y servicios comunitarios. Se defiende la inclusión y normalización escolar y laboral con el soporte que sea necesario.	Movimiento social, a través de asociaciones, formadas por personas con discapacidad y familiares, que defienden los derechos de las persona con discapacidad.

Nota. Fuente: Ofrecida por la Comunidad de Madrid (Madrid.org, 2022).

En un primer momento, y rigiéndonos por lo que la Comunidad de Madrid ha expuesto en las culturas griegas primaba el enfoque religioso, asociados a

intervenciones de poderes sobrehumanos o castigos divinos, por tanto, generaba rechazo y aislamiento. El tratamiento se dejaba en manos de especialistas de brujería, principalmente.

Desde el siglo XV se tomó como una enfermedad debido a accidentes totalmente naturales, fue en este momento cuando eran sometidos a internamientos bastantes intensos en centros manicomiales, pero no les ofrecían ayudas para tratar su discapacidad. El aislamiento, la pobreza y la masificación han sido las características de estos centros hasta bien entrado el siglo XX (Madrid.org, 2022).

Afortunadamente, fue sufriendo cambios paulatinamente. A finales del siglo XIX y principio del siglo XX se pasó a un enfoque más médico, desde el que se relacionó tanto con factores físicos como químicos. Ya se empezaron a crear los primeros centros de educación especial, aunque su misión era especialmente ocupacional ya sí se tenían en cuenta en la educación. Todo ello fue gracias al informe Warnock, en 1978 (Peirats y Marín, 2009). No obstante, seguían primando el camino de los prejuicios y las etiquetas discriminatorias, una educación aún segregadora.

Pasamos a la segunda mitad del siglo XX, se encuentra una gran mejoría con respecto al primer enfoque, gracias al movimiento de asociaciones y familiares que crean luchas incansables por los derechos de las personas; derechos a una sanidad pública y una educación básica, en otras palabras, se lucha por el principio de normalización e inclusión.

Todos estos cambios dieron lugar a concepciones del aprendizaje y a los modelos de actuación que hoy en día tenemos, tales como: médico-clínico, estadístico-psicométrico, conductual-modificación de conducta, los cognitivos (cognitivo de capacidades específicas, cognitivo del procesamiento de información, de orientación metacognitiva, de modificación de conducta cognitiva y epistemología genética). Posteriormente se pensó en un modelo ambientalista, y los más actuales e inclusivos son el modelo curricular y el integrador, este último con posicionamiento ecléctico y unión de todas las características positivas de los demás (Madrid.org, 2022).

5.2. CLASIFICACIÓN

A su vez, Padilla-Muñoz en 2010 cuenta que la OMS, entidad rectora en salud en el mundo, crea y da sentido a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), las cuales podemos encontrar diferencias entre tres conceptos que pueden parecer bastante similares pero que

es totalmente erróneo. Estos conceptos son deficiencia, discapacidad y minusvalía (Padilla-Muñoz, 2010).

- La deficiencia (*impairment*), siguiendo con nuestra autora Padilla Muñoz, 2010 se refiere a "Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica". Así como sordera, la ceguera, parálisis; o el retraso mental y la esquizofrenia, en el ámbito mental.
- Discapacidad (*disability*) Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona. Tal y como las clasifica el Decreto 1972/1999, de 23 de diciembre, podemos encontrar tres grandes bloques: físicas, sensoriales y psíquicas. Como ejemplos podemos encontrar dificultades en las para ver, oír o hablar; además dificultad para las tareas básicas (bañarse, ir al servicio, subir escaleras...) (Padilla-Muñoz, 2010).
- Una minusvalía (*handicap*) hace referencia a una "situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales)" (Padilla-Muñoz, 2010).

5.3. ORIGEN Y DISCAPACIDAD EN NÚMEROS

Tal y como afirma Vicente-Herrero (2016) no tenemos un origen limitado sobre este concepto, sino que puede surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como consecuencia indirecta por la respuesta del propio individuo (Vicente-Herrero, 2016).

Es aquí donde se ponen de manifiesto los diferentes factores o fuentes de diversidad, las cuales son las causas determinantes de que existan desigualdades, separaciones y limitaciones en la sociedad. Es decir, son las barreras a las que una persona puede enfrentarse. Estas fuentes pueden ser por discapacidad, pero también por diferencias culturales, sociales, por el idioma, la religión, los recursos, las experiencias y conocimientos previos, entre otras; en otras palabras, diversidad.

Un cuestionario realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 2008 y 2002 y ofrecido por la Comunidad de Madrid (Madrid.org, 2022) nos proporciona los siguientes resultados, los cuales a día de hoy son la referencia más seguida en España.

Hay 3,85 millones de españoles con discapacidad, es decir el 9% de la población. Podemos extraer que el 59,8% de las personas con discapacidad son mujeres, debido a una mayor proporción en las mujeres mayores de 45, y a una mayor mortalidad masculina en edades avanzadas. Las deficiencias más comunes son las osteoarticulares (39,3%), auditivas y de habla (23,8%), visuales (21%) y mentales (19%) son responsables de la mayoría de discapacidades (Madrid.org, 2022).

5.4. SISTEMAS AUMENTATIVOS Y/O ALTERNATIVOS DE LA COMUNICACIÓN

A continuación, nos centraremos en los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de la Comunicación, haciendo especial hincapié en el sistema SPC (Símbolos Pictográficos de la Comunicación).

Según la Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE- capítulo V y más en concreto en el artículo 36.1 hace mención a que el sistema educativo debe tener recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales ya bien sean temporales (en un momento dado, un alumno no lee correctamente porque necesita gafas) o permanentes (trastornos o enfermedades que le acompañarán de forma crónica), puedan alcanzar, los objetivos que anteriormente se han fijado con carácter general para todos los alumnos, en un mismo sistema.

Llegar a este punto no ha sido fácil, ni mucho menos rápido. Las personas que presentaban alguna necesidad han sufrido el no poder estar a la altura de los demás, por el simple hecho de no ajustarse a unos estándares establecidos por la propia sociedad bajo el criterio de ‘normalidad’, y en lugar de ofrecerles ayudas y mejoras, se le presentaban barreras y trabas por el camino.

Afortunadamente, y aunque no como nos gustaría, esto ha ido evolucionando y, por ende, progresando. Muy especialmente en la educación, cada vez podemos encontrar más herramientas que sacian las necesidades de nuestro alumnado. Y lo más destacable e importante es que con un recurso que quizás un alumnado en concreto necesite, podrán trabajar y beneficiarse el resto de compañeros, esto es la verdadera inclusión, y gracias a tales recursos es posible que se de en nuestras aulas.

En el presente trabajo nos centraremos en estos recursos, enfocados en las limitaciones de comunicación, por medio de los SAAC (Sistemas Aumentativos y/o Alternativos a la comunicación).

5.4.1. *Importancia del Habla y del Lenguaje.*

Nuestro autor Corral (2017) refleja que el lenguaje es la base de la comunicación del ser humano, nos permite expresarnos y comprender a los demás; y, dependiendo de cómo lo utilicemos, vamos a construir e interpretar el mundo de manera diferente. Y su importancia es innegable, para todos.

Principalmente nuestra forma de interpretarnos es por medio de las palabras, aunque no constituye la única forma. Así como el lenguaje del cuerpo, la expresión facial, los silencios, la escritura, la música... nos ayuda a expresarnos, muchas veces incluso más que las propias palabras. Además, dependiendo de la variación del tono, la entonación o los gestos en un mismo mensaje hablado, puede entenderse de muchas maneras diferentes, es más puede llegar a significar algo totalmente distinto. Y en estos casos, es más adecuado la interpretación que reflejan los elementos paralingüísticos, que los propiamente lingüísticos (Corral, 2017).

¿Por qué el habla constituye la principal forma de comunicación? Siguiendo con Corral (2017), toda persona comienza comunicándose por gestos, diferentes entonaciones, vocalizaciones sencillas, hasta que llega la primera palabra, y adquirimos el habla; ésta la domina y hace que todas las demás pasen a un plano totalmente secundario.

No obstante, esto no ocurre en todos los casos, una gran mayoría de personas no llegan a adquirir tal capacidad para hacer entender a todos los demás. Y es que no todos los casos son iguales, existe una diversidad latente que debemos tener en cuenta y por supuesto trabajar con ella. No solo hacemos referencia a personas diagnosticadas con algún trastorno o barrera educativa, sino también a personas a las que algún tipo de circunstancia les puede haber provocado esta capacidad, ya bien sea de manera temporal o permanentemente, como mencionábamos anteriormente, y es que las causas de fuente de diversidad son infinitas. Por ejemplo, personas que han sufrido un accidente y por quedan con diversas parálisis motoras, totalmente vegetales pero conscientes de todo. Ellos más que cualquiera otra persona necesitan expresar cómo se sienten, por lo que debemos encontrar la mejor manera posible de que refleje sus pensamientos, sentimientos, deseos, necesidades, etc. a partir de otras capacidades útiles (Morales, 2019).

5.4.2. *Definición y Clasificación de los SAAC.*

Siguiendo con nuestro autor Corral, 2017 son sistemas los cuales poseen un valor incalculable en la vida de muchos usuarios, puesto que su principal

objetivo, es proporcionar una comunicación fluida a todos sus destinatarios, que serán aquellas personas (independientemente de su fuente de diversidad) con el rasgo común de que presenten problemas en la comunicación, pretendiendo, por tanto, sustituir o acentuar la implantación del lenguaje verbal en ausencia del oral (Corral, 2017).

Así se basó también Tamarit en 1988 cuando expuso que “son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico” (Tamarit, 1988).

Tomaremos como referencia la clasificación más extendida a nivel mundial, realizada por Lloyd y Karlan (1984), quienes los diferenciaron entre Sistemas con Ayuda y Sistemas sin Ayuda. Aunque otros autores y profesionales también los han clasificados como Comunicación Asistida o no Asistida y como Sistemas Gráficos o Gestuales; equivaliendo la Comunicación Asistida o Sistemas Gráficos a los Sistemas con Ayuda, mientras que la Comunicación no Asistida o Sistemas Gestuales, haría referencia a la clasificación de los Sistemas sin Ayuda de los dos autores (Lloyd y Karlan, 1984).

5.4.2.1. *Sistemas de Comunicación Sin Ayuda.*

Según González, (2003) los Sistemas de Comunicación sin ayuda posibilitan las diferentes formas de intercambiar la información usando el cuerpo, en lugar de otro tipo de ayuda más elaborada, como puede ser una herramienta determinada. Por ejemplo, una persona que es sorda se comunicará a través de gestos, expresiones no verbales con diferentes partes de su cuerpo.

Como aprendizaje procedimental podremos encontrar: la Dactilología, la Lengua de Signos, el Bimodal y la Palabra Complementada.

- **Dactilología:** Según Vilches (2005) consiste en la representación del alfabeto por medio de gestos, fundamentalmente con las manos, lo que constituye gestos mímicos.
- **Lengua de signos:** Sistema lingüístico no solo visual, sino además visual y gestual en los que juega un papel fundamental la contextualización a nivel histórico, cultural y social. Fue instaurado en la ley del 27/2007/23 de octubre puesto que optaba por implantar un modelo comunicativo común a todas las personas con discapacidad auditiva.
- **Bimodal:** Método que para Monfort (2006), consistía en la unión por un lado de signos normalmente gestuales, y por otro lado de lenguaje oral,

teniendo en cuenta el idioma, especialmente para seguir con las estructuras gramaticales y sintácticas que pudiera llevar a cabo.

- **Palabra Complementada:** Según la página web titulada Aprende Lengua de Signos, es sistema fonético y silábico, el cual utiliza movimientos con la mano para así sustentar lo que vamos hablando. Estos movimientos se llaman kinemas, cada kinema representa consonantes distintas visualmente. No necesita intermediarios entre emisor y receptor para que se dé la comunicación. (aprendelenguadesignos.com)

5.4.2..2 Sistemas de Comunicación Con Ayuda.

Con respecto a los Sistemas de Comunicación con ayuda, como su nombre indica, posibilitan el uso de ayudas y/o herramientas para que el proceso de comunicación exista. Nos centraremos en dos de sus sistemas más utilizados:

- **-Sistema Bliss:** Referido a González (2003) "*símbolos gráfico-visuales que representan significados*", pudiendo interrelacionar símbolos dando como resultado nuevos significados y por ende diferentes conceptos. Los símbolos pueden ser tanto pictográficos (representación del objeto), como ideográficos (los cuales expresan ideas, pero no describen al objeto o concepto).
- **-Sistema SPC (Símbolos Pictográficos de la Comunicación):** De los Santos (2011) expone que: "*El SPC tiene como objetivo principal facilitar la comunicación en sujetos no orales con dificultades motoras y auditivas*". Sistema elaborado por Roxana Mayer-Johnson en 1981, el cual consiste en pequeñas tarjetas con dibujos sencillos, fáciles de entender y totalmente representativos para el alumno, normalmente por símbolos pictográficos muy parecidos a la realidad, al objeto o concepto en cuestión; aunque también pueden estar representados por otros símbolos tales como: ideográficos, abstractos e internacionales.

Puede estar o no acompañados de la palabra escrita, cobrar volumen y adaptar las medidas de los diferentes iconos a las necesidades de señalización o de visión (Augé y Escoín, 2003). Aunque en un principio se imprimían en blanco y negro, gracias al avance de los medios informáticos, actualmente salen impresos en diferentes colores dependiendo si representan personas, acciones, verbos... y enriquecidos en los trazos, normalmente le es muy útil para que asocien la forma y el color a la palabra en cuestión (De los Santos, 2011).

Para su creación en primer lugar se selecciona un vocabulario inicial en función del nivel de los alumnos, los gustos, forma de vida, tareas

básicas...Todo ello siempre en constante cambio, en constante evolución de cara a sus necesidades comunicativas. Se le enseñará a formar palabras, a ir encadenándolos para que formar frases, y más tarde oraciones.

Además, estas tarjetas se crean tanto en soporte físico, que es cierto que pueden ser más manipulativas, como en formato digitales por medio de programas informáticos como BoardMaker” y “Speaking Dynamically” (Augé y Escoin 2003).

Tal y como expone González (2003) dentro del SPC se utiliza el Sistema Minspeak, el cual hace referencia a los comunicadores con voz. *“Se basa en la misma idea que los jeroglíficos: un mismo dibujo puede tener uno u otro significado dependiendo qué rasgo se destaque de él o con cuál otro se combine”* (González, 2003).

Como afirma González en 2003, el éxito de este sistema es especialmente su sencillez y transparencia en cuanto a los pictogramas que se utilizan.

A lo largo de estas líneas se ha querido reflejar la fundamentación teórica del concepto de discapacidad, así como su evolución, origen y clasificación. Además, se ha hablado sobre la importancia de la comunicación y por ende del lenguaje y sobre los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de la Comunicación, quedando divididos en Sistemas de Comunicación con y sin ayuda, y especializándonos en el SPC. Con el objetivo de tener clara las premisas teóricas para posteriormente llevar a cabo una correcta Unidad Didáctica dirigida concretamente a este tipo de alumnado, y que goce de una cierta utilidad y ayuda para los docentes que quieran incorporarlos en sus clases, ya que se hará hincapié en la que en nuestro caso funcionó y lo que sin embargo no fue efectivo.

6.: PROPUESTA E INTERVENCIÓN

6.1. CONTEXTO

Los datos recogidos a continuación son ofrecidos por el Centro Específico de Educación Especial de San Juan de Dios- Nuestro Padre Jesús del Gran Poder.

Se va a presentar una propuesta de Unidad didáctica, la cual se llevará a cabo en un centro específico de Educación Especial perteneciente a la localidad de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), concretamente ctra. Sevilla-Málaga, km. 14,500. Es un centro que se encuentra en la periferia de la localidad, con un nivel socio-económico medio. El cual es dedicado a niños con diferentes necesidades

educativas especiales, más concretamente a los niños gravemente afectados. Atiende a 207 alumnos de diferentes edades, desde los 3 años hasta los 21.

Dicho centro se encuentra dividido en 4 módulos, siendo el primero de 3 a 5 años denominado Infantil. A continuación, está el módulo uno llamado EBE, que atiende a alumnos desde los 5 años hasta los 11; será en la clase de segundo ciclo de este módulo donde se llevará a la práctica nuestra Unidad. Nos enfocaremos en el currículo de Educación Infantil, puesto que es por el que se rige la clase, ya que ninguno de los siete alumnos que la conforman presenta un coeficiente intelectual que se adecúe a los niveles de Educación Primaria (pese a que se haya intentado). El nivel intelectual de nuestro alumno se corresponde con el segundo ciclo de Educación Infantil, presentando en su mayoría Trastorno del Espectro Autista en diferentes grados y vertientes, también Síndrome de Down y Trastorno de la Bipolaridad.

Además, se cuenta con un segundo módulo también se llama EBE, y en él se encuentran alumnos desde los 11 hasta los 16 años. Por último, tenemos el módulo tres, que este se divide en 2, dependiendo de la autonomía de cada alumno, este se divide en PFTVA (Programa de Formación y Transición a la Vida Adulta), encontrando alumnos desde los 16 hasta los 21, con una autonomía más reducida, por otro lado, tenemos PFTVAL (Programa de Formación y Transición a la Vida Adulta y Laboral), en él se encuentran los alumnos que tienen la autonomía más desarrollada.

El centro cuenta con 45 docentes especializados en Educación Especial, además de psicomotricidad, logopedia, ayudas técnicas, escuela de padres, orientación, integración social, médico, servicios residenciales, educación especial, accesibilidad y autonomía personal, rehabilitación, transporte adaptado, familia, fisioterapia, intervención familiar, básica y visual, formación profesional y nuevas tecnologías.

6.2. TEMPORALIZACIÓN

Se ha desarrollado en 8 sesiones diferentes. Estas sesiones no tienen por qué ir en el orden establecido, ni todas tener una misma duración. La intervención se ha llevado a la práctica durante un periodo de dos meses.

6.3. ÁREAS CURRICULARES

Toda la información que a continuación se expone, ha sido extraída del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, donde se establecen las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Los aprendizajes en la Educación Infantil se constituyen a partir de informaciones recibidas, experiencias realizadas por el alumno y su estrecha relación con el entorno. Es por ello que el contenido se divide en tres grandes áreas, las cuales constan de diversos bloques relacionados entre sí. Creemos que el método idóneo para que una programación sea adecuada y tenga una perspectiva disciplinaria, permitiendo conocer al maestro todos los aspectos necesarios es que incluya contenidos de cada una de las diversas áreas con una interrelación y conexión latente entre ellos.

Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Se trabajará la independencia en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el cuerpo, el cuidado personal y la propia imagen.

Área II: Conocimiento del entorno. Enfocado en este caso, a que nuestro alumnado adquiera un cierto vocabulario del entorno social en el que vive y se rodea.

Área III: Lenguajes: comunicación y representación. Se trabajará la intercomunicación con el entorno, a través de los SAAC.

6.4. OBJETIVOS

6.4.1. Objetivos Específicos.

- Aprender a desenvolverse de forma autónoma en las tareas de la vida cotidiana.
- Adquirir por sí mismo una vuelta a la calma tras la realización de actividades y/o cuando lo necesite.
- Comunicarse a través del SCP adaptado al contexto sociocultural en el que habita.

6.4.2. Objetivos generales por áreas. (Según el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre).

Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

1. Participar en la satisfacción de sus necesidades básicas, de manera cada vez más autónoma. Avanzar en la adquisición de hábitos y actitudes saludables, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas.
2. Desarrollar capacidades de: iniciativa, planificación, reflexión... que contribuyan a dotar de intencionalidad su acción, a la resolución de

problemas habituales en la vida cotidiana y aumente el sentimiento de autoconfianza.

3. Descubrir el placer de actuar y colaborar con sus iguales, ir conociendo y respetando las normas de grupo, adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera...) que requiere la vida en un grupo social más amplio.

Área II. Conocimiento del entorno

1. Interesarse por el medio físico, observar, manipular, indagar y actuar sobre objetos y elementos presentes en él, explorando sus características, comportamiento físico y funcionamiento, constatando el efecto de sus acciones sobre los objetos y anticipándose a las consecuencias que de ellas se derivan.

Área III. Lenguajes: comunicación y representación

1. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.

6.5. CONTENIDOS POR ÁREAS

La secuencia de contenidos para todo el Segundo Ciclo de Educación Infantil está basada en el Real Decreto 428/2008, de 29 de julio, que constituye el desarrollo para la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía (JuntadeAndalucia.es, 2022).

Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Bloque I. La identidad personal y el cuerpo

- Paulatina construcción de la identidad, el descubrimiento y control del cuerpo, las emociones y sentimientos, y la interacción con el entorno social, físico y cultural.
- Actitudes de escucha, de reconocimiento, de entendimiento y de respeto de sus mundos afectivos.
- Construcción de una imagen positiva de sí, ampliando la autoconfianza, identificando cada vez más sus limitaciones y posibilidades, y actuando de acuerdo con ellas.
- Capacidad de espera ante deseos no siempre satisfechos, la resistencia a la inevitable frustración en determinadas situaciones y la necesaria negociación cuando hay intereses y deseos contrapuestos son vivencias que contribuyen al crecimiento emocional.

- Interacción en situaciones diversas por lo que se deberá considerar distintos agrupamientos espontáneos y sugeridos: gran grupo, pequeño grupo, parejas, o elecciones individuales que capaciten a los niños y niñas para ajustarse a los diferentes contextos relacionales encontrando interés y satisfacción en ellos.
- Desarrollo de las habilidades psicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias, de acuerdo a sus intereses de exploración, construcción, de expresión gráfica..., actividades cotidianas como recortar, pintar, dibujar, amasar, modelar, coser, teclear, jugar...son destrezas que han de contar con significado y funcionalidad en su vida y no convertirse en acciones motrices estereotipadas y carentes de interés.
- Exploración de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el espacio, con los objetos y con los otros, encuentran en la vida cotidiana numerosas situaciones como el aseo personal, la alimentación, descanso y cuidado de las propias cosas y de los materiales colectivos, que favorecen el control y precisión de la acción y del movimiento.

Área II. Conocimiento del entorno

Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas

- Descubrimiento de algunas de sus características y propiedades: sabor, color, forma, peso, tamaño, textura, ductilidad, plasticidad, fluidez, dureza, permeabilidad, etc.

Bloque III. Vida en sociedad y cultura

- Descubrimiento gradual de cómo es y cómo funciona la sociedad de la que forman parte.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento social.
- Percepción de la pluralidad de costumbres, estilos de vida manifestaciones culturales que se dan actualmente en nuestra sociedad, generando actitudes de comprensión y respeto hacia ellas.

Área III. Lenguajes: comunicación y representación.

Bloque I. Lenguaje corporal

- Representación voluntaria mediante el gesto y el movimiento. Aumenta en niños y niñas las posibilidades para interpretar y expresar mensajes a través del lenguaje corporal, por lo que las situaciones educativas habrán de potenciar la creatividad en el uso de estos recursos.

- La dramatización y el juego dramático irán acercando a los niños y niñas a otro tipo de actividades de mayor planificación que, al utilizar el lenguaje corporal, favorecerá las capacidades psicomotrices.

Bloque IV. Lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación

- Uso progresivo de instrumentos tecnológicos como elementos facilitadores de comunicación, información, disfrute, expresión y creación (ordenador, periféricos, cámara digital, reproductores de audio y vídeo, consolas de juego, móviles) que permitan a los niños y niñas ir conociendo e interpretando los distintos lenguajes de las tecnologías: audiovisual, multimedia, musical, oral, escrito, plástico, visual - imagen fija y móvil-, matemático, icónico, etc.

6.6. COMPETENCIAS CLAVE

La siguiente propuesta y posterior intervención se centrará en la competencia de aprender a aprender, según nos dicta la LOMCE, ley vigente. Donde se trabajará sus tres grandes fundamentos: saber (relacionado con el conocimiento a modo muy general), saber hacer (se especializa en las estrategias utilizadas) y saber ser (más actitudinal).

6.7. METODOLOGÍA

Para desarrollo de la Unidad Didáctica se ha pensado que la metodología TEACCH, podría ser la más efectiva. Sus siglas significan en castellano “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”. No solo porque la mayoría de nuestro alumnado presente TEA, sino porque sus principios son los que más se adecúan a lo que se quiere conseguir con esta intervención.

La Metodología TEACCH, fue creada por el Doctor Eric Schopler en los años 70 destinada a personas con TEA (autismo en cualquiera de sus variedades). El objetivo primordial que se marcó Schopler era prevenir la institucionalización innecesaria de aquella época en centros asistenciales, para ello enseñaba a los niños con TEA a vivir y trabajar en la escuela, casa y la sociedad de una manera efectiva (Asociación Navarra Autismo, 2022).

Además de una metodología activa, participativa y lúdica; dado que se trabajará por rincones, para ofrecer una atención más individualizada y trabajar en mayor medida la creatividad y hasta donde es capaz de llegar nuestro alumnado; pretendiendo una organización distinta de los elementos que componen el aula.

El pilar fundamental es una enseñanza estructurada, desde todos los prismas, en todos los ámbitos. Adaptar el tiempo, el espacio y el sistema de trabajo; organizando cada uno de los niveles de estructuración de la enseñanza.

6.8. EVALUACIÓN

Autoevaluación por parte las familias, para ello se pasará un cuestionario a los padres, y/o tutores legales, para comprobar si este SAAC funciona como comunicador y favorecedor de su comunicación en diferentes contextos no sólo en el aula, introduciendo las nuevas palabras incorporadas durante las diversas sesiones. No obstante, también se realizará un diario de campo para anotar cualquier observación relevante, tanto positiva como negativa.

6.9. ACTIVIDADES

6.9.1. Rincón 1.

Dado al tema que tenemos en este trabajo, se ha decidido crear un rincón totalmente comunicativo. En él se trabajará y se llevará a la práctica las diferentes formas de comunicarse.

Sesión 1

Se trabajará los SCP, por ello crearemos a cada alumno una libreta pictográfica, a la cual llamaremos “Nuestro Gran Tesoro” y constituirá su cuaderno de comunicación. Iremos colocando el vocabulario más básico, pero en todo momento este irá aumentando en función de sus necesidades comunicativas.



Figura 1. Cuaderno de comunicación: “Nuestro Gran Tesoro”. Nota. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Cuaderno de comunicación: "Nuestro Gran Tesoro". Nota. Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Cuaderno de comunicación: "Nuestro Gran Tesoro". Nota. Fuente: elaboración propia.

Constituiremos nuestra primera actividad, será lo primero que realicemos al llegar a clase, para ello se ha creado unos pictogramas a grandes tamaños que colgaremos en nuestra aula, en ellos se expresará la fecha del día en el que nos encontramos e iremos haciendo, entre todos, la organización de las tareas. También, se reflexionará sobre el tiempo meteorológico y qué compañeros han asistido o no a clase.



Figura 4. Organizador del día. Nota. Fuente: elaboración propia.

Sesión 2

Se organizará una salida extraordinaria, con la misión de que nuestro alumnado pueda asistir a un teatro inspirado en el siglo XX. Pero no será un teatro común, en este caso los diálogos serán sustituidos por música instrumental y gestos por parte de los protagonistas. Sus vestimentas, fondos, ambientes, y lenguaje no verbal puede ser una fuente de gran estimulación comunicativa para nuestro alumnado; siendo éste el primero de los objetivos que se plantea con esta actividad.

Nos desplazaremos hasta CaixaForum (Sevilla) obra del arquitecto sevillano Guillermo Vázquez Consuegra.

6.9.2. Rincón 2.

Pasamos al segundo rincón, en caso se trabajará la autonomía personal y la independencia a la hora de realizar las tareas básicas.

Sesión 3

Para la próxima sesión prepararemos una actividad lúdica sobre el cuerpo humano. En un póster tendremos la imagen de un cuerpo humano, y con pegatinas diferentes tipos en relación a prendas de vestir. Entre todos deberemos vestir a nuestra imagen, para esta actividad utilizaremos nuestros comunicadores, los cuales previamente se han preparado con el vocabulario propio a la

actividad. Los comunicadores funcionan en sus dispositivos, normalmente en Tablet únicamente con esta misión.

Con el comunicador un alumno avisará a un compañero y este saldrá a colocar la prenda en su respectivo lugar. La idea es saber por ellos mismo dónde va cada prenda, para que lo puedan llevar a la práctica en su vida diaria, y trabajar de manera indirecta la comunicación.

Sesión 4

En esta sesión estará centrada en el aseo, muy especialmente a la hora de ir al baño. En nuestra aula se presenta una gran dependencia a los cuidadores para realizar sus necesidades, e incluso en muchas situaciones no llegan a pedirlo. Es por ello la labor de dicha sesión.

En un primer momento y para seguir con una cierta organización, crearemos cajas pictográficas y dentro de ellas encontraremos los pasos a seguir una vez que estamos en el baño (momento en el que suele haber mayor dificultad), en este caso en lugar de añadirlo a 'Nuestro gran Tesoro', se dejará situado en la puerta del baño. Del mismo modo, lo realizaremos con el momento de lavarnos las manos, la cara y cepillarnos los dientes.



Figura 5. Pasos a seguir en el baño. Nota. Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Cajas Pictográficas. Nota. Fuente: elaboración propia.

No obstante, en clase, dedicaremos varias actividades a ello con el objetivo de que sepan hacerlos por sí mismos y que paulatinamente dejen de pedir ayuda para ello.

-Se realizará en una cartulina una gran boca abierta, se plastificará y con rotulador se le pintarán diferentes manchas. El alumnado con un cepillo debe de frotar hasta conseguir dejarlo completamente limpio

-Proseguiremos con otra actividad encaminada en nuestro rincón, pero bastante diferente a la anterior. En este caso se hincharán dos globos, y simularemos que tengan que limpiar después de haber hecho sus necesidades.

En ambas actividades, no solo se está trabajando la autonomía e independencia, sino que también la motricidad fina, pues necesita de la precisión para la realización de ambas actividades.

Sesión 5

Siguiendo con nuestro principal objetivo y para conseguir que sea en todos los ámbitos, para la próxima sesión nos desplazaremos hasta el Aula-Hogar del centro, aula convertida en una pequeña casa, la cual presenta todas las instalaciones propias de un hogar. Para el desarrollo de nuestra actividad, nos centraremos en la parte de cocina, convirtiendo a nuestros alumnos en auténticos

chefs. Cocinaremos croissant, para ello tendrán que amasar la masa, darle su forma y rellenar con diferentes tipos de chocolates.

Con nuestra ayuda lo meterán al horno, y mientras se cocinan contaremos la procedencia de estos pasteles mediante vídeos explicativos; los cuales pueden constituir una forma bastante motivadora e idónea de comunicación. Además, se elaborarán pictogramas propios para la actividad.

Una vez que llegamos a clase, aprovechamos para explicar el cómo poner la mesa y los utensilios de cocina más básicos. En este caso, se proyectó en la pizarra digital y hablamos sobre sus funciones mediante ejemplos.



Figura 7. Utensilios de Cocina. Nota. Fuente: elaboración propia.

6.9.3 Rincón 3.

Este rincón consiste en la adquisición de vocabulario del entorno social en el que vive y se desarrolla el alumno. Por ello la realización de una serie de actividades culturales y sociales; totalmente activas y lúdicas, con el objetivo principal de que su cuaderno de comunicación siempre vaya a más, incluyendo tipos de palabras diferentes, y lo más importante que las interiorice y utilice en un futuro para cualquier situación de la vida.

Sesión 6

Se acerca el Día de Andalucía, así que para trabajarlo en el aula se realizó la siguiente actividad. Primeramente, ofrecimos los nuevos pictogramas esta

vez en cartulinas y todos juntos, para que comprobasen que al cambiar de formato sigue manteniendo su efectividad (ya que al ser niños la mayoría con TEA no llevan bien los cambios; y así lo trabajamos).

A la vez en la pizarra digital proyectamos un vídeo aleatorio con monumentos y paisajes típicos de las siete provincias (muy similares a las de sus pictogramas), donde entre todos hablábamos a qué ciudad pertenecía. Nos centramos especialmente en Sevilla, puesto que la mayoría de los alumnos de nuestra aula residen allí y lo tienen más interiorizado; suele gustarle mucho y aumentar el nivel de motivación cuando conocen lo que hablamos. Se prevé que se incrementará un gran número de nuevos conceptos, que podrán utilizar en su vida diaria.

Sesión 7

Con motivo del Día de San Juan de Dios, patrón del centro, también se decidió trabajarlo en el aula. Previamente, como en las mayorías de las sesiones preparamos los pictogramas que necesitábamos, puesto que incrementaríamos nuevas palabras y conceptos.

Durante esa semana, realizaremos una gran Granada, lema de San Juan de Dios e ícono del centro, para adornar nuestra clase e ir anticipando que haríamos una actividad diferente. Pediremos a la familia que para el día en cuestión traigan flores, y así nos desplazemos a la capilla del centro y realicemos una ofrenda de flores a nuestro patrón. No solo trabajamos los nuevos pictogramas (granada, flores, ir a la capilla...) sino que también se trabajarán las normas de convivencia y comportamiento al salir de clase.

Aprovechamos para hablar sobre Semana Santa, puesto que se acercaba y preparamos entre los docentes del aula y los alumnos una degustación de dulces típicos de esta festividad. Cada alumno con su comunicador, deberá decir que le había parecido cada dulce. Ejemplo de oración creada en el comunicador: YO (sujeto.) + QUIERO (verbo) + CROISSANT (dulce elegido). Más tarde con emojis, también registrados en el comunicador expresará su sentimiento.



Figura 8. Comunicador. Nota. Fuente: elaboración propia.

6.9.4. Rincón 4

Pasamos al rincón de la relajación. Para ello, el centro me ofreció el aula multisensorial que dispone, para poder aprovechar las instalaciones junto con el técnico de esta sala.

Sesión 8

Durante esta sesión realizamos algunas técnicas de estimulación del lenguaje, debido a que todos tienen limitaciones, pero hay algunos que con mucho esfuerzo son capaces de pronunciar palabras sencillas, de pocas sílabas. Por lo que tampoco se aconseja que siempre utilicen ayudas o herramientas, ya que pueden acomodarse y perder la gran evolución que se ha conseguido.

Las técnicas serán artesanales y deberán soplar a través de cañitas de plásticas a cuencos con agua hasta conseguir que se salgan pompas. No obstante, a los que tienen el habla totalmente restringida también le resultará favorecedor, pues es una zona que no trabajan y necesita de una cierta estimulación. El visualizar cómo van apareciendo las pompas puede resultar tranquilizante y a la vez atractivo para trabajar también la concentración.



Figura 9. Técnica estimulante. Nota. Fuente: elaboración propia.

Sesión 9

Para esta sesión prepararemos un circuito grupal por el aula multisensorial. Esta aula puede servir para conseguir una total relajación por parte del alumnado, o por controversia que provoque que queden muy estimulados y atentos. Así que lo podremos utilizar para calmar las crisis, o por el contrario para que se concentre de cara a una actividad importante.

En primer lugar, ambientamos el aula con olores de vainilla, para que su cerebro relacione directamente este olor a esta clase y a este trabajo. Al llegar, encenderemos la luz ultravioleta, más comúnmente conocida como luz negra, suele ser muy atractiva para el alumnado puesto que resalta muchos colores. Ofreceremos una caja con diversos objetos manipulativos con colores flúor y diferentes texturas. Más tarde, se trabajará con pinturas neón y podremos pintar-nos la cara los unos a los otros.



Figura 10. Luz Negra. Nota. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, ya con la luz blanca pasaremos al siguiente eslabón, el cual consiste en tumbarnos en colchones junto con las columnas de agua. Son muy visuales puesto que van cambiando de color, además de manipulativas ya que los alumnos intentarán atrapar las pompas y diversos huevos que están suspendidos por el agua.



Figura 11. Columnas de Agua. Nota. Fuente: elaboración propia.

Por último, pasaremos a la cama de agua donde contaremos una historia sobre un pirata y su barco, simulando las olas con el movimiento del agua. Suele ser muy agradable puesto que la temperatura se gradúa en función del tiempo meteorológico del día.

Con la misma metodología que con la degustación de Semana Santa, deberán expresar cómo se han sentido en la sesión a través de los emojis implantados en sus comunicadores.

6.10. RESULTADOS

En primer lugar, nos gustaría hacer mención a que muchas actividades tuvieron que ser modificadas una vez que se estaban llevando a la práctica, puesto que el tema escogido sí que se acercaba a su interés y entraba dentro de los contenidos establecidos, pero no llegaban a comprenderlo con fluidez. Por eso se decidió elegir todos los contenidos de la vida diaria, puesto que los tienen más automatizado.

Cabe destacar que todos los docentes, fisioterapeutas y cuidadores del aula, han llegado a una misma conclusión: al ofrecerle al alumnado tales oportunidades para expresarse por ellos mismos en todo momento, las crisis y los ataques de ira (muy frecuentes en esta aula) han disminuido notablemente, probablemente porque no sabían o no podían expresarse de otra manera, ofreciendo así un clima de clase más tranquilo y en calma, favorecedor del buen trabajo y las ganas de seguir hacia adelante.

Además, todas las familias que han participado activamente nos cuentan que una vez que llegan a casa piden sus libretas comunicativas y sus comunicadores, donde tienen registrados todos sus pictogramas para así expresar cómo se sienten, sus preferencias, si algo les molesta o lo que desean en ese momento.

7. CONCLUSIONES

Una vez se ha realizado todo el trabajo y se han analizado los cuestionarios impartidos a los diferentes docentes, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la relevante importancia de los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de la comunicación y la ayuda que pueden ofrecer a las personas que los necesiten. Por otro lado, la dificultad la que pueden afrontar los docentes a la hora de comunicarse e interaccionar con niños con barreras educativas, especialmente con el habla afectada, ya que sin estos recursos les resultaría imposible. Resulta muy relevante el nivel de conocimiento de los docentes ante estos sistemas, pues es bastante escaso y les resulta en algunos casos incluso desconocido. La formación y los recursos para poder solventar esta problemática, desgraciadamente, son muy escasos, por lo que se debería implementar un mayor número de cursos y de información de calidad.

No obstante, se ha deducido tras llevar a cabo la investigación que el sistema SPC ha sido el más efectivo y atractivo para nuestro alumnado, pero es el docente quien, en último término, deberá elegir el sistema que crea más conveniente e idóneo en función de las características, comportamiento, actitud e interés de su alumnado, dada la escasa información que se ofrece sobre los diferentes sistemas y especialmente en relación a su nivel de efectividad.

Otro punto a destacar sería que han surgido una serie de limitaciones debido al tiempo establecido para llevar a la práctica el trabajo. Algunas actividades se podrían haber alargado y haberse convertido en ejercicios rutinarios para una mayor eficacia. Por último, hay que hacer mención a que el resultado de los cuestionarios ha sido bastante revelador, puesto que fue realizado por docentes que tenían una cierta relación con el alumnado y que han podido observar con detenimiento todo el proceso, hecho que ha sido de gran utilidad para llegar a nuestra conclusión más valiosa: los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación ayudan al alumnado no solo en el ámbito educativo, sino también y fundamentalmente en el personal, pues les ofrecen la capacidad de interactuar, relacionarse y, sobre todo, expresarse, que tan importante y necesaria es. Asimismo, les dan la oportunidad de sentirse mejor con ellos mismos y, en definitiva, les ofrecen una mejor calidad de vida, que es el objetivo que todo docente debe perseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A., & Vásquez, L. I. (2020). La educación en tiempos de Covid-19: desafíos y oportunidades. *Hojas de El Bosque*, 7(11).

Augé, C., & Escoin, J. (2003). Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en personas con discapacidad motora. F. Alcantud y FJ Soto (coords.), *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*, 139-160.

Corral, S. (2017). La importancia del lenguaje. *Betania Psicología*.

De los Santos, M. (2011). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, Sistemas de Ayuda. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 40. (p.1-9).

González, P. M. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a la lectura*, (4), 129-136.

Juntadeandalucia.es. (2022). Consultado el 7 de mayo de 2022, de https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21002148a/helvia/sitio/upload/2CICLO_ETAPA_DE_EDUCACION_INFANTIL.pdf.

Las 45 mejores frases de Lev Vygotsky. Psicologiaymente.com. (2022). Consultado el 7 de mayo de 2022, en <https://psicologiaymente.com/reflexiones/frases-lev-vygotsky>.

Lloyd, L. L., & Karlan, G. R. (1984). Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going?. *Journal of Mental Deficiency Research*.

Madrid.org. (2022). Consultado el 7 de mayo de 2022, de http://www.madrid.org/cs/BlobServer?blobkey=id&blobwhere=1310853507259&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=filename%3D2-CONCEPTO+DE+DISCAPACIDAD_2.pdf&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs.

Metodología de aprendizaje TEACCH. AAAA Asociación Navarra de Autismo. (2022). Consultado el 7 de mayo de 2022, en <https://autismonavarra.com/2016/08/metodologia-de-aprendizaje-teacch#:~:text=Dicen%20los%20expertos%2C%20que%20el%20objetivo%20principal%20de,ense%C3%B1anza%20estructurada%20con%20estimulaci%C3%B3n%20visual%20en%20el%20ambiente>.

Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Madrid: Asociación Alanda*.

Morales Fernández, L. (2019). Cómo influyen los sistemas alternativos y/o aumentativos a la comunicación en las personas con trastornos del espectro autista.

Muñoz, A. P. (2010). Concepto y modelos discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(16).

Organización de Naciones Unidas, ONU, *La ONU y las personas con discapacidad* (en línea) (3 de diciembre de 2008). Consultado el 7 de mayo de 2022 de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled>.

Peirats Chacón, J., & Marín Suelves, D. (2019). Dos décadas de normativa valenciana. Hechos, circunstancias y reflexiones sobre inclusión.

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94.

Vilches, M. J. (2005). La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...? Consultado el 7 de mayo de 2022 de www.hablarconlasmanos.net. http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologico.pdf

Vicente-Herrero MT, Terradillos García MJ, Aguado Benedí MJ, Capdevila García L, Ramírez Iñiguez de la Torre MV, Aguilar Jiménez E. Incapacidad y Discapacidad. Diferencias conceptuales y legislativas. Consultado el 7 de mayo de 2022 de <http://www.aeemt.com/>

9. ANEXOS

9.1. CUESTIONARIO

El presente instrumento forma parte del trabajo de intervención llevado a cabo. Solicito su participación, desarrollando cada pregunta de manera objetiva y veraz. La información es de carácter confidencial y anónimo; ya que los resultados serán manejados solo para la investigación. Los entrevistados han tenido una estrecha relación con el alumnado que se llevó a la práctica, por ello que saben con certeza cómo responder a las cuestiones planteadas. Agradezco anticipadamente su colaboración.

INSTRUCCIONES:

A continuación, se presentan diferentes cuestiones a las que tiene que responder, por un lado, marcando con un aspa (X) en el casillero donde se indique la respuesta que más se acerca a su modo de pensar. Y por otro lado, explicándose de manera breve y concisa.

CUESTIONARIO:

Sexo: Hombre_____ Mujer _____

Estudios: _____

Nivel educativo en el que se encuentra realizando su trabajo:

☐	Educación Infantil
☐	Educación Primaria
☐	Educación Secundaria

¿Cómo crees que se ha sido la evolución del alumnado desde que empezó a trabajar con los diferentes SAAC?

¿Se ha podido solventar esas dificultades en las habilidades de comunicación? Da tu respuesta marcando del 1 al 5 dependiendo del grado, siendo el nº1 el menor grado de solvencia y el nº5 el de mayor grado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

¿Piensa que la unión de tecnología y SAAC han dado un resultado favorecedor y enriquecedor para el alumnado?

Del mismo modo, ¿se ha podido observar brecha digital a la hora de intervenir con nuestros sistemas?

Con referencia a la familia, ¿cómo ha respondido?, ¿estimas que se sigue utilizando una vez que llegan a casa?

Valora la importancia del uso de los SAAC en el alumnado con barreras educativas.

☐	Muy importante
☐	Poco
☐	Nada

El rosa es un color, el fútbol un juego. Propuesta educativa en educación infantil.

Lucía Moriana Martínez

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

Sandra M^a de Soto Galván

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla.

Profesora titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Sevilla.

RESUMEN:

Desde temprana edad cobra gran relevancia la educación en igualdad de género, puesto que los niños aún no tienen interiorizados prejuicios sexistas, previniendo así futuras situaciones de discriminación. Es por ello, por lo que se ha llevado a cabo una propuesta de intervención en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en 4 años, donde se han desarrollado diversas actividades en las cuales se han visto implicada toda la comunidad educativa para hacer ver la importancia que tiene la igualdad de género. Gracias a esta intervención el alumnado ha mejorado sus conocimientos en coeducación.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una sociedad sumergida en numerosas situaciones en las cuales se pueden apreciar estereotipos sexistas, pero al tenerlos tan arraigados en nuestro día a día difícilmente nos damos cuenta de ello, también conocido como “*micromachismo*” (Bonino, 2004, p.2). Debido a esto, es totalmente indiscutible la actuación por parte de los ciudadanos con el fin de prevenir o evitar gran parte de las consecuencias que implica la discriminación sexista.

A pesar de que en el ámbito educativo se presentan un amplio abanico de desafíos, no hay que dejar de lado uno de los más importantes, la igualdad de género. Es cierto que este tema no es realmente novedoso, es decir, es una revuelta que viene de tiempo atrás, pero actualmente continúa siendo todo un reto para los centros educativos, ya que a pesar de que estos son escuelas coeducativas, aún tienen “un camino duro, pero con grandes recompensas” (Fuentes, Romero, López y Rodríguez, 2018).

Una escuela verdaderamente coeducadora debe, según señala Urruzola (1995), “educar a las chicas y a los chicos, al margen del género femenino y masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de la diferencia de su sexo, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo” (p. 17).

Por ello, es imprescindible conocer el verdadero significado de *coeducación*, puesto que en algunos momentos puede quedar en el olvido. *Coeducar* consiste en “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo” (Real Academia Española, tr.). Señalar también que cada niño es diferente, por lo que es primordial educar valorando las diferencias individuales y las cualidades personales de cada uno de ellos.

Para afrontar el problema de la desigualdad de género desde el ámbito educativo debemos tener en cuenta los principios de igualdad en los que se basa el currículo de Educación Infantil. Estos se ven reflejados en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil: “La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias” (RD 1630/2006, 29 de diciembre).

“La igualdad, la coeducación, es un camino que se debe iniciar en las familias y continuar en las escuelas” (Fuentes, Romero, López y Rodríguez, 2018). El colegio es uno de los ambientes más cercanos del niño, por lo que hay que tener gran consideración con los valores y conocimientos que se transmiten en dicho contexto.

En todo momento debemos tener presente la realidad en la que vivimos para poder contribuir a su enriquecimiento, es por ello, por lo que, como docentes, pero sobre todo como ciudadanos, tenemos que modificar nuestros esquemas mentales que en ocasiones reflejan discriminaciones sexuales.

Por consiguiente, en dicho artículo, se ha plasmado una propuesta de intervención dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente al aula de 4 años, puesto que para conseguir que los niños vivan como seres iguales debemos educarlos en valores básicos desde edades tempranas mediante la coeducación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTOS CLAVES

2.1.1. Género

En el momento en el que sabemos que una persona está embarazada, el principal interés que mostramos es saber si es niño o niña. A partir de aquí todo comienza a girar en torno al sexo del bebé: la decoración de la habitación, los juguetes, la ropa, e incluso la comunicación con el bebé (alusiones a la fortaleza física si es niño y referencia a aspectos estéticos y de fragilidad si es niña).

Podemos decir que las causas por las que los niños y niñas se comportan de diferente forma en función de su sexo son debidas a la política, a la economía, pero sobretodo a la cultura. Y es que, por suerte la sociedad española ha experimentado cambios en las últimas décadas, es por ello, por lo que actualmente “existe más riqueza, ideológicamente nos encontramos con una población menos tradicional, más flexible y tolerante” (Alberdi, 1999, p.38).

Los seres humanos, desde nuestro nacimiento, vivimos inmersos en un largo proceso de aprendizaje para conseguir nuestro desarrollo, el cual nos facilitará nuestra vida adulta. Como bien nos dice Carrasco (2010), es en el transcurso de dicho proceso donde aprendemos los códigos culturales de nuestro grupo, las normas morales, la organización espacial y temporal, las tradiciones, la lengua, pero sobre todo a ser mujeres y hombres tal y como nuestra sociedad considera que estos tienen que ser.

A este modelo de hombres y mujeres, establecido por cada sociedad, se le considera género. Este se define como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (Real Academia Española, m, definición 3).

2.1.2. Identidad de género

Cuando respondemos a la pregunta de quiénes somos, lo que realmente estamos diciendo es nuestra identidad. La Real Academia Española la define como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (f, definición 2).

Erikson (1978) afirma que “la identidad tiene la capacidad de adaptarse hasta cierto punto a los entornos, pero conservando rasgos fundamentales que hacen al sujeto sentirse sí-mismo conservándose características tanto de sus anteriores etapas de desarrollo como del medio donde habita” (p.159). Es por

ello, por lo que se afirma que este término conlleva una interacción individuo-grupo-sociedad.

Para afianzar nuestra identidad debemos trabajar una doble vertiente: en primer lugar, tenemos que descubrir un sentimiento interno de unidad y, en segundo lugar, distinguarnos del resto. Por consiguiente, hay que diferenciar la identidad sexual, la identidad de género y la tipificación sexual.

- Identidad sexual es la identificación con el propio sexo biológico.
- Identidad de género es el sentirse hombre o mujer, independientemente del sexo biológico.
- Tipificación sexual es el proceso por el cual se adquieren pautas de conductas, las cuales son consideradas de un sexo u otro por la sociedad.

2.1.3. Sexo

A pesar de que el ser humano se desarrolla bajo algunas ideas, que rara vez las pone en duda, tenemos que destacar que el tema de género y sexo es una de ellas de las que sí lo hace (León, 2015). En el pasado, dichos conceptos se empleaban sin ninguna diferenciación entre ellos. En cambio, hoy en día no coexiste esta similitud.

El sexo se define como la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas” (Real Academia Española, m, definición 1).

2.1.4. Igualdad

La Real Academia Española define el término de igualdad como el “principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones” (f, definición 3). Para la UNESCO (2014) la igualdad de género es “la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen”(p. 104).

Para la ONU Mujeres (2015) “el derecho a la igualdad y a la no discriminación se encuentra en la base del sistema internacional de protección de los derechos humanos. Se trata de un principio consagrado en distintos instrumentos internacionales. Así, por ejemplo, en el preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas (1945) se reafirma *“la fe en los derechos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas”*, y en el artículo 1 de la Declaración Universal de

Derechos Humanos (1948) se establece que “*todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*” (p. 2).

La CEDAW (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) internacionalmente es el instrumento más extenso respecto a los derechos de las mujeres. Este tiene como finalidad erradicar la discriminación contra el sexo femenino y consolidar la igualdad de género, ya que las mujeres, aún son objeto de discriminación por el hecho de ser mujeres (ONU Mujeres, 2015).

2.1.5. Desigualdad

A la inversa del término igualdad, encontramos el concepto desigualdad, “que no es igual” (Real Academia Española, adj, definición 1). Podemos decir que por desgracia esta concepción se puede apreciar en todos, o casi todos, los ámbitos en los que nos vemos sumergidos.

Entre las desigualdades más comunes podemos destacar la de género, la socioeconómica y la educativa.

- La desigualdad de género ocurre en el momento en el que una persona no puede disfrutar de las mismas oportunidades por el simple hecho de ser del sexo opuesto.
- La desigualdad socioeconómica se ocasiona cuando una persona e incluso toda una comunidad es tratada de forma diferente, pero dicho trato beneficia a otra clase social.
- La desigualdad educativa es el resultado de una limitación en los recursos académicos, es decir, no todos los alumnos presentan las mismas posibilidades para acceder a la educación.

2.1.6. Estereotipos

Como bien señala Cook y Cusack (2009) en su libro *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*, un “estereotipo es una visión generalizada o una preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir” (p.11).

Estos modelos de conducta caracterizados por atribuir la forma de ser, pensar y actuar de los diferentes sexos en la sociedad en la que se desarrollan, son predeterminados desde el momento en el que una persona comienza su proceso de socialización, es decir, desde la infancia.

Algunos de los estereotipos más frecuentes que se tienen de las mujeres son, según la Gender Stereotyping as a Human Rights Violation (2009):

- La maternidad es su esencia de ser mujeres.
- Son tiernas y amorosas.
- Son responsables del cuidado y de la atención a las demás personas.
- Deben encargarse del hogar y del cuidado de niñas y niños.

2.1.7. Violencia de género

Según Carrasco (2010) antes de definir la violencia de género hemos de cuestionarnos sobre la relación que guarda la desigualdad entre hombres y mujeres y la violencia de género. Para él lo único que explica la violencia de género es que en ella el dominante es un hombre, por el simple hecho de ser de dicho sexo, y la mujer es dominada por el hecho de ser mujer.

De acuerdo con el Instituto Electoral del Estado Puebla (2021) se habla de violencia de género “porque se basa en elementos de género, cuando se dirijan a una mujer por su condición de mujer; le afecten desproporcionadamente o tengan un impacto diferenciado en ella bajo concepciones basadas en estereotipos”. Asimismo, podemos afirmar que existe esta violencia por las desigualdades entre ambos sexos, principalmente por la transmisión de que la mujer es un “ser inferior”.

En 2004 se aprobó la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en la que se enuncia que “la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión” (LOMPIVG 1/2004, de 28 diciembre).

2.2. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN IGUALDAD

A lo largo de la historia han existido conceptos previos al término de coeducación, como por ejemplo el de escuela mixta o segregada, entre otros. Y es que el eje de este hecho siempre ha girado en torno a la accesibilidad a la educación en igualdad de condiciones para hombres y mujeres. En cambio, el término de educación igualitaria ha ido cambiando con el paso del tiempo respecto a la posición de la mujer en la sociedad en cada momento.

En nuestro país, la incorporación de la mujer al sistema educativo fue un proceso bastante paulatino, puesto que este sexo era considerado inferior al masculino. En 1857 y gracias a la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, más conocida por Ley Moyano, es la primera vez que se registra el derecho de las niñas a una educación formal. A pesar de ello, establecía escuelas y currículos diferentes para ambos sexos.

“En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que trata el párrafo sexto del art. 2 y los párrafos primero y tercero del art. 47, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica.” (art. 5 LDIP, de 9 de septiembre).

“En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños solo se consentirán en pueblos de menor vecindario” (art. 100 LDIP, de 9 de septiembre).

A finales del siglo XIX, con la creación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza, la sociedad se encontraba en tensión debido a la presentación de una idea innovadora. Según la Institución, la coeducación era un principio fundamental en el régimen escolar, ya que ambos sexos han de tener los mismos derechos, obligaciones y objetivos puesto que viven juntos en familia y sociedad. (Felipe, 2013).

Con la llegada del nuevo siglo (s. XX), además de producirse cambios relevantes para las mujeres, surgió en Barcelona, en 1901, la Escuela Moderna de la mano de Ferrer Guardia. Esta nueva corriente pedagógica “que practica la coeducación, extenderá su influencia sobre multitud de centros escolares” (García, 2012, p. 3).

Uno de los principios básicos de la Escuela Moderna recoge que “los niños de ambos sexos tengan idéntica educación; que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren, desde la infancia, llegando a ser la mujer, no de nombre, sino en realidad de verdad, la compañera del hombre” (Martínez-Salanova).

En el año 1909 se aprueba una Ley que establece que “los niños y niñas comprendidos en las edades de seis a doce años, ambas inclusive, deberán aparecer inscritos en el Registro Escolar de los Municipios en donde sus padres,

tutores o encargados residan” (art. 8, L, de 23 de junio). Este hecho derivó en un notable incremento de la escolarización del sexo femenino.

En la misma línea que la Escuela Moderna, en el año 1910 surgió la Escuela Nueva, fundada por Núñez de Arenas. Ambas escuelas y las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, fueron un punto de partida directo en la organización del sistema escolar bajo la Segunda República (escuela mixta) (García, 2012).

Con la Segunda República, 1931-1939, llegó una época de relevantes cambios para las mujeres, sobre todo en el ámbito educativo. La Constitución de 1931 defendía que la escuela era gratuita, obligatoria, única y laica (art. 48, CRE de 1931). A partir de este momento y por primera vez, las escuelas eran mixtas, es decir, un lugar donde tanto niños como niñas van a la misma aula. Sin embargo, aún no se podía hablar de coeducación, puesto que eran educados en diversos valores dependiendo de su sexo.

Después de largos años de historia y tras conseguir un paso tan importante como es el de la implantación de las escuelas mixtas, con la llegada de Franco al poder todo sedesvaneció. Se volvieron a separar a los niños y niñas en los colegios, puesto que estas últimas eran vistas como un ser inferior al hombre, por lo que cada sexo fue educado en función al rol que se esperaba de él en la sociedad.

Francesc (2013) destaca las palabras del pedagogo del régimen franquista, Maíllo, “el problema de la educación femenina exige un planteamiento nuevo (...) En primer lugar, se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer, la hija, la esposa y la madre y no la intelectual pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia. *Cada cosa en su sitio*. Y el de la mujer no es el foro, ni el taller ni la fábrica, sino el hogar, cuidando de la casa y de los hijos, de los hábitos primeros y fundamentales de su vida volitiva y poniendo en los ocios al marido una suave lumbré de espiritualidad y de amor”.

En 1970, gracias a la Ley General de Educación (LGE) de Villar Palasí, se alcanzaron grandes logros en nuestro sistema educativo, puesto que, hasta ese momento el marco que dirigía dicho sistema estuvo representado, en su mayoría, por la Ley Moyano (Sánchez y Hernández, 2012). A partir de aquí, se impulsa la escuela mixta.

Algunos de los principales objetivos que recoge la LGE son los siguientes:

- “Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias.

- Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio.
- Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones (...)” (LGE 14/1970, de 4 de agosto).
- Es por ello, por lo que “el periodo de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza” (LGE 14/1970, de 4 de agosto).

La Constitución trajo consigo el fin del modelo de escuela única nacional-católica, dando lugar a una escuela democrática cuya preocupación era la completa formación del alumnado, y apoyada en los derechos y deberes de los ciudadanos (Sánchez y Navarro, 2012). Es en el artículo 27 donde vienen recogidos los principios educativos. Asimismo, en el artículo 14 se enuncia que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (art. 14, CE).

Como bien menciona Sánchez y Navarro (2012), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo modificó la educación y su objetivo principal era la formación integral de su alumnado. Es en esta Ley donde se reconoce por primera vez que “la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación, la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, (...)” (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre). Así pues, dicha Ley reúne una serie de objetivos y contenidos para trabajar la igualdad de género e impulsar “la efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, (...)” (art. 2, LOGSE 1/1990, de 3 de octubre).

En el 2002, la implantación de la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación) hacía hincapié en obtener una educación de calidad para todos, desde Educación Infantil hasta niveles postobligatorios. También, se entendió que transmitir valores que beneficiasen la igualdad de derechos entre sexos y la eliminación de todo tipo de discriminación era algo esencial (Sánchez y Hernández, 2012).

Solo cuatro años después, en 2006, la LOCE fue suprimida por la Ley Orgánica de Educación (LOE). De esta última podemos subrayar algunas aportaciones propias sobre la igualdad de género. “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y, también entre mujeres y

hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (...)" (art. 1, LOE 2/2006, de 3 de mayo)

La LOE recoge que el sistema educativo se oriente para conseguir una "educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia" (art. 2, LOE 2/2006, de 3 de mayo).

Destacar a nivel autonómico de Andalucía, la Orden del 5 de agosto de 2008 en la cual se menciona textualmente que "la Educación Infantil es, pues, la etapa en la que se sientan las bases para el desarrollo de los niños y niñas, tanto en su dimensión personal como social. (...) se integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, reflejando los principios de igualdad de derechos entre sexos con rechazo a cualquier tipo de discriminación negativa y destacando la contribución de las mujeres al progreso de la Humanidad (...)" (O, de 5 de agosto).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ha sido juzgada por algunas personas, como es el caso de Subirats (2014): "¿Cómo es posible que un país trate de emprender un camino de regreso al pasado en un tema tan sensible y central de nuestra vida social como es hoy la educación? ¿Desconoce, quien ha inventado semejante ley, las distintas vertientes que hacen de ella un elemento fundamental para el funcionamiento del progreso económico y de la democracia? ¿Cómo explicar que el ministro que avala una ley tan retrógrada se presente, incluso, como sociólogo?" (p. 46-47).

La LOMCE incluye la eliminación de Educación para la ciudadanía, única asignatura de la educación obligatoria que presenta contenidos sobre equidad de género. Además, la igualdad de género ha pasado de ser un tema transversal, a ser un elemento al cual se ha dejado de asignar objetivos y contenidos fuera de Valores Sociales y Cívicos y Valores éticos, lo que hace que perdure el vacío de mujeres en el currículum de manifiesto (Fernández y González, 2015).

En 2020 se aprueba una nueva Ley de Educación, LOMLOE, con la finalidad de corregir los aspectos tan críticos de la LOMCE y reconquistando la esencia de la LOE con las modificaciones que conlleva el paso del tiempo y la transformación de las nuevas exigencias (Vázquez y Porto, 2020).

Como bien dice la ministra Celaá (2020), “la LOMLOE es una ley transformadora, cargada de futuro, con la coeducación como principio rector y que apuesta por la calidad y la equidad en el marco de un sistema educativo basado en el fortalecimiento de los valores éticos y democráticos”.

La LOMLOE “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista” (LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre).

2.3. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN EN EL AULA

La etapa de Educación Infantil es la más adecuada para asimilar pautas coeducativas, puesto que en estas edades se garantiza la receptividad del alumnado (Rosa, 2009).

Como bien nos señala la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación “los años que han pasado entre la aprobación de la LOE (2006) y la actualidad no han transcurrido en balde” (LOE 3/2020, de 29 de diciembre). Es por ello, por lo que hay que centrarse en aspectos claves¹ que ajusten la educación a la época en la que nos encontramos.

“Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista” (LOE 3/2020, de 29 de diciembre).

Asimismo, resalta que el consejo escolar tiene que “proponer medidas e iniciativas que favorezcan los estilos de vida saludable, la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (art. 127 LOE 3/2020, de 29 de diciembre).

Al igual que pasa con las personas, cada una es insustituible, también ocurre con los centros educativos, cada uno presenta unas características determinadas. Es por ello, por lo que cada uno desarrolla la coeducación de una manera

diferente. Pero, a pesar de ello, en todos ellos hay un coordinador encargado del plan de igualdad, cuyas funciones se ven reflejadas en la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación:

- a) Promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas.
- b) Proponer al Claustro y al Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad por razón de sexo que hayan sido identificadas. Estas medidas y su desarrollo deberán reflejarse en el Plan Anual de Centro.
- c) Colaborar con la persona experta en materia de género que se integre en el Consejo Escolar y, en su caso, con el profesor o la profesora que imparta la asignatura optativa «Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género».
- d) Realizar un informe sobre la evolución y grado de desarrollo global en su centro de las medidas contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora para el curso siguiente. Dicho informe será incluido en la Memoria Final de curso del centro.
- e) Colaborar con el departamento de Orientación o, en su caso, con la Jefatura de Estudios, en la programación del Plan de Acción Tutorial del centro, con la inclusión de sesiones de tutoría coeducativas, entre las que se incluirán aquellas dirigidas a la prevención de la violencia de género y a una orientación académica y profesional sin sesgos de género.
- f) Cooperar con el Equipo Directivo del centro en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad entre ambos sexos.
- g) Asistir y participar en aquellas acciones formativas a las que se les convoque, relacionadas con las prácticas coeducativas y el desarrollo del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.” (art. 3 O, de 15 de mayo)

Es por ello, por lo que la primera función que tiene el coordinador del centro es determinar la situación en la que éste se encuentra respecto a la igualdad entre género, siendo esencial que englobe a toda la comunidad educativa. Para ello, debe estudiar el contexto externo e interno del centro educativo (Castilla, 2008).

Díaz-Pinés (2005) refleja en su *Diagnóstico sobre la realidad de los centros en materia de igualdad* los indicadores que muestra la situación de igualdad del centro:

Tabla 1. Indicadores que muestran la situación de igualdad del centro

CONTEXTO INTERNO	Recursos materiales	Aulas.
		Espacios comunes (recreos, pistas, etc).
	Recursos humanos	Perfil del profesorado. - Composición del claustro. - Distribución por niveles y/o materias. - Distribución de cargos de responsabilidad. - Número de profesores/as participantes durante el curso anterior en actividades de formación, y tipo de actividades. - Número y sexo del profesorado interesado en Coeducación.
		Perfil del alumnado. - Número y porcentajes de alumnos/as por nivel. - Índice de resultados escolares por sexo. - Índice de absentismo escolar, por sexos, estudio de las causas. - Proporción de alumnas representantes en Consejo Escolar y asociaciones del alumnado.
CONTEXTO EXTERNO	Familia	Situación socio-económica de la zona.
		Tipo de familias.
		Niveles de colaboración general.
		Grado de colaboración/implicación con el AMPA.
	Institucionales	Ayuntamiento. - Organismos específicos para la promoción de la Mujer. - Planes de las concejalías de Cultura y Educación. - Existencia de Planes específicos sobre la Igualdad.
		Centros Asesores de la Mujer.
		Inspección de zona. - Atención/seguimiento de los aspectos del currículum relacionados con la educación en valores y la Coeducación.
		Equipos de Orientación de Zona.
		CEP: Existencia de personas encargada del apoyo y la difusión del Programa.
		Recursos culturales de la zona (deportivos, de ocio, juveniles, etc.).
	No institucionales	Asociaciones de vecinas y vecinos.
		Grado de participación de las mujeres.
		- ¿Existen vocalías de la mujer?
		Tipo de actividades que se organizan.

Nota. Fuente: elaboración propia basada en "Diagnóstico sobre la realidad de los centros en materia de igualdad", por Díaz-Pinés, 2005.

3. OBJETIVOS DEL ARTÍCULO

3.1. GENERAL

- Llevar a cabo una intervención coeducativa en Educación Infantil para fomentarla igualdad de género, previniendo así los estereotipos sexistas.

3.2. ESPECÍFICOS

- Conocer la percepción de la igualdad de género en niños de 4 años.
- Poner en marcha una intervención coeducativa con niños de 4 años.
- Destacar la importancia que tiene trabajar este tema desde edades tempranas.
- Fomentar un lenguaje no sexista.

4. METODOLOGÍA DEL ARTÍCULO

4.1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1.1. *Justificación*

Dada la importancia que tiene erradicar los estereotipos de género para así poder conseguir una sociedad más justa e igualitaria, es necesario trabajar la coeducación desde edades tempranas con el objetivo de derribar a estos y promover el respeto e igualdad entre hombres y mujeres.

Este tema tan candente en la sociedad actual no se debe ver limitado al centro educativo, sino que tiene que ser abordado en los distintos ámbitos en los que nos desarrollamos. Es por ello, por lo que tanto los padres como las madres juegan un papel muy importante en el tratamiento de dicho tema.

Teniendo en cuenta todo ello, abordaremos una propuesta de intervención adecuada a las características del alumnado de cuatro años con el fin de trabajar la igualdad entre hombres y mujeres. Mediante esta actuación haremos ver a los niños una realidad en la cual la discriminación sexual y los estereotipos de género no tienen cabida, por tanto, trabajaremos a través del respeto, la equidad y la tolerancia.

4.1.2. *Contextualización*

El desarrollo de la propuesta de intervención tiene lugar en el C.E.I.P. Lope de Vega, localizado en el municipio de Casariche. Nuestra localidad es un

pequeño pueblo, de aproximadamente 5.500 habitantes, situado en el sureste de la provincia de Sevilla.

Esta localidad posee un nivel económico medio. Las dos fuentes principales de trabajo de la localidad son el sector industrial (como de fabricación de poliéster, de carrocería, de muebles, de tintes, etc). Sus propietarios, de la localidad, y muchos de los habitantes trabajan en éstas. Luego, hay otra gran parte de la población que vive del sector agrícola, concretamente en la producción de aceite de oliva o aceitunas de mesa. Existe una cooperativa olivarera, formada por habitantes que poseen fincas con este cultivo.

El municipio cuenta con cuatro centros educativos: el C.E.I.P. Lope de Vega (Educación Infantil y Primaria), el I.E.S. Atalaya (Educación Secundaria Obligatoria), el Centro de Educación de Adultos S.E.P. Concepción Arenas y la Escuela Infantil Municipal (Guardería).

El Centro recibe actualmente alumnado de familias que residen en Casari-che y de las zonas periféricas habitadas (El Rigüelo, Ribera Alta y Baja y Viña). El alumnado procedente de estas zonas de la periferia de la localidad, utiliza el servicio de Transporte Escolar, ya que el CEIP Lope de Vega se encuentra ubicado en una zona céntrica, concretamente en una de las calles principales de la localidad. Dispone de dos zonas de acceso al mismo: una por la Avenida de la Libertad (entrada principal) y otra por la calle Cristo de los Obreros (que se abre únicamente en horario de entrada y salida del alumnado).

La infraestructura del Centro es la siguiente:

- Un edificio de Educación Infantil, con 4 aulas y servicios, además de su propia zona de recreo.
- Dos zonas para las aulas de Educación Primaria:
 - o Edificio nuevo: Consta de 15 aulas, servicios (incluidos profesorado y alumnado), biblioteca y sala de material didáctico, además de dos aulas pequeñas para Apoyo a la Integración.
 - o Edificio antiguo: Con 8 aulas y servicios (solo alumnado), que se usan cuando las necesidades del Centro lo requieren.
- Una amplia zona de recreo alrededor del edificio nuevo.
- Un pabellón deportivo cubierto.
- Una sala para el material deportivo.
- Un aula de Música.
- Un Salón de Usos Múltiples.
- Un edificio donde se encuentra la zona de Dirección del Centro, la Sala de Profesores y una sala de material.

- Un aula específica para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Los recursos personales con los que se cuentan para fomentar la convivencia en nuestro centro son los siguientes:

El número total de maestros es aproximadamente de 37. Además, el centro dispone de una monitora escolar, de 2 monitoras/es de educación especial (uno de ellos compartido con el IES), para atender al alumnado que presente NEE y un portero (puesto cubierto por el ayuntamiento de la localidad de manera intermitente).

En cuanto al número del alumnado a atender y con el que trabajar la convivencia es de 550 aproximadamente. Nos encontramos ante un centro de tres líneas en casi todos los niveles, donde la ratio oscila entre 18 y 25 alumnos/as.

En el centro existe un número considerable de alumnos y alumnas procedentes de otros países, cuyas familias se han asentado actualmente en nuestro municipio, algunos de manera fija y otros de forma intermitente. Su procedencia es variada: marroquí, rumana, argentina, brasileña...

La diversidad cultural, socioeconómica y religiosa está patente en nuestro centro y pretendemos dar la mayor cobertura a los conflictos que puedan aparecer en esta fricción.

4.1.2.1. Características del alumnado

Como hemos mencionado anteriormente, esta propuesta de intervención se va a llevar a cabo en el aula de 4 años de Educación Infantil. Esta consta de un total de 22 alumnos, 8 niñas y 14 niños. Se trata de un grupo heterogéneo de alumnos muy inquietos y activos. Todos ellos muestran mucho interés por el trabajo y el aprendizaje. Muy participativos en todas las actividades programadas.

Destacar la presencia de dos casos de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, ambos alumnos padecen el mismo trastorno, TDA, pero uno de ellos también presenta dificultades en el lenguaje oral. Señalar también que hay otro alumno que está siendo evaluado por el equipo especialista del centro.

4.1.2.2. Características del aula

El aula en la cual se llevará a cabo esta propuesta de intervención no es especialmente amplia, por lo que hay ciertas limitaciones a la hora de desarrollar algunas actividades. El espacio-aula está organizado por zonas, para así poder realizar las actividades de forma individual y grupal. Debido a las dimensiones

del aula todo el mobiliario está colocado alrededor de esta, a excepción de las mesas y las sillas que se sitúan en el centro. Estas forman cuatro grupos identificados con los personajes de *Peppa Pig*, serie de interés del alumnado.

Las diversas zonas que encontramos cumplen una funcionalidad determinada que se adapta a las necesidades de los niños, autonomía, socialización con sus compañeros, descubrimiento y juego. Están los rincones o zonas de juego simbólico, zona de trabajo individual, zona de biblioteca, rincón de la calma, zona del material didáctico y personal del alumno y zona del material fungible. Mencionar también la presencia de que algunos de los rincones se van modificando y/o quitando e incorporando nuevos según los intereses de los niños.

4.1.3. Objetivos

- Comprender que cada uno puede realizar el deporte que quiera.
- Entender que no hay profesiones de hombres ni de mujeres.
- Valorar la importancia del papel de la mujer en la sociedad.
- Hacer uso de juguetes y juegos no sexistas.
- Entender que los juguetes son para todos.
- Descubrir y conocer la aportación de algunas mujeres a la sociedad.
- Ser consciente de que los colores no tienen género.
- Ser consciente de que todos somos iguales, sin importar el género.
- Conocer las ideas previas del alumnado sobre la igualdad.
- Conocer el papel de las mujeres de nuestra familia a lo largo de la historia.

4.1.4. Contenidos

- Conocimiento sobre el pensamiento del alumnado acerca de la igualdad.
- Interiorización de que los colores no tienen género.
- Conocimiento de que todas las personas somos iguales.
- Evolución de la mujer durante la historia.
- Reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad.
- Práctica de algunos deportes de forma no sexista.
- Comprensión de que los juguetes no tienen género.
- Interiorización de que no hay profesiones de hombres ni de mujeres.

4.1.5. Metodología

El presente artículo se centra en el desarrollo de una propuesta de intervención basada en la educación en igualdad entre hombres y mujeres, esta cuestión debe ser tratada de forma transversal. Según Valle (2005) los temas transversales son aquellos temas que afectan a toda la sociedad, por lo que los docentes tienen que poner todos los medios posibles para intentar dar respuesta mediante el conocimiento, la reflexión y el compromiso de ellos y del alumnado, aproximándose a ellos desde todas las áreas.

Para llevar a cabo este proyecto emplearemos un enfoque globalizador, como bien señala la Orden del 5 de agosto de 2008 “las áreas del currículo se deben entender de manera independiente y planificarse, consecuentemente, de forma integrada y contextualizada, acomodando su desarrollo a las características, intereses y necesidades de los niños y niñas (...)” (art. 3 O, de 5 de agosto).

“El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real” (Trujillo, 2015, p. 10). Los alumnos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, por lo que desarrollan su autonomía y responsabilidad.

En 1986, Barrows fija las características fundamentales del método ABP:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido”

(Morales y Landa, 2004, p. 147-149).

Según Díez Navarro (1998), todo proyecto presenta unos elementos fijos que lo estructuran en su desarrollo:

1. La elección del tema de estudio puede venir determinado por diversas situaciones (juego simbólico, asambleas, recreos, etc), por lo que el tema siempre es elegido por el alumnado.
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber? Investigamos sobre las ideas previas de los niños acerca de dicho tema y recogemos lo que queremos saber sobre el mismo.

3. El alumnado comunica sus ideas previas en un intercambio fluido y coherente.
4. El docente busca fuentes de documentación y recursos que dan respuesta a las cuestiones planteadas.
5. El docente organiza el trabajo mediante el establecimiento de determinados objetivos y contenidos, el espacio y el tiempo, los recursos materiales y humanos, el desarrollo de las actividades y los criterios de evaluación.
6. Durante la ejecución de las actividades el docente tiene que adaptarse a las necesidades de los alumnos, dando la misma igualdad de oportunidades.
7. Se lleva a cabo la elaboración de un dossier donde se recogen las propuestas de mejora.
8. La evaluación tendrá lugar mientras se produce el proceso de aprendizaje, comprobando así que las cuestiones de los niños han sido respondidas.

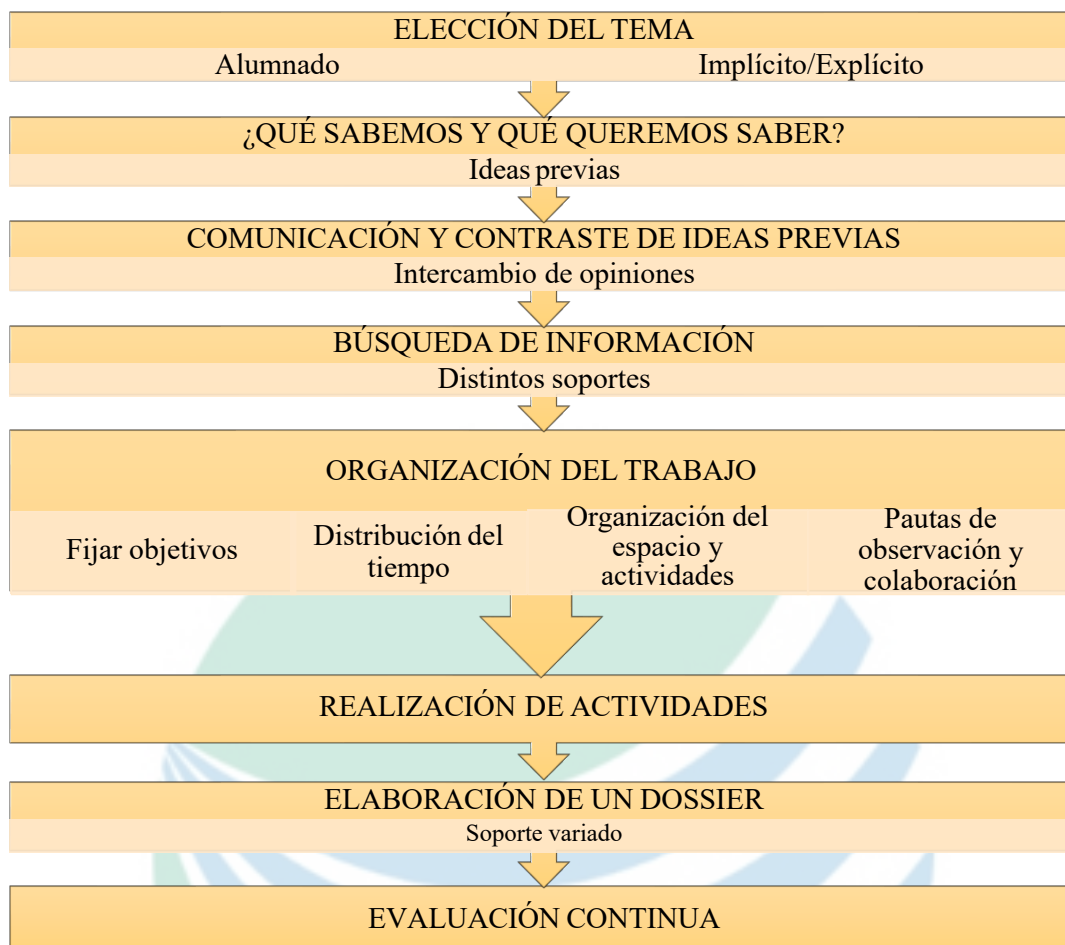


Figura 1. Fases de un proyecto según la propuesta Díez Navarro (1998); adaptado de "El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica", por Sarceda, M.C., Seijas, S.M., Fernández, V. y Fource, D., 2015, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4 (3), p.167.

Se trata de una metodología activa y participativa en la que el niño es el principal protagonista de su propio aprendizaje, investigando en solitario o acompañado por sus compañeros, familiares, docentes, etc. Además, se vinculará el aula con la vida cotidiana con el objetivo de generar un aprendizaje significativo en el alumnado, este construye su propio conocimiento y lo relaciona con otros adquiridos anteriormente.

El docente desempeña un papel elemental puesto que actúa como guía, motivando al alumnado y proporcionándole al mismo todo el material necesario para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, en esta metodología se incluye a las familias, pero no solo solicitando su colaboración, sino que son imprescindibles a la hora de proporcionar información y evaluar todo el proceso del proyecto (Balongo y Mérida, 2017).

4.1.6. Actuaciones a realizar

El proyecto se desarrollará diariamente del 18 al 29 de abril, con sesiones de una duración de 45 minutos, aproximadamente, cada una de ellas ([Anexo 1](#)). Destacar que los tiempos asignados para el desarrollo de las actividades serán flexibles, marcados por el ritmo del alumnado.

4.1.6.1. Actividad de iniciación

Tabla 2. Actividad “¿Qué sabemos?”

ACTIVIDAD	¿Qué sabemos?		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Zona de trabajo y asamblea.	AGRUPACIÓN	Gran grupo e individual.
MATERIALES	- Ficha ideas previas (Anexo 2). - Colores.		
OBJETIVOS	- Conocer las ideas previas del alumnado sobre la igualdad.		
CONTENIDOS	- Conocimiento sobre el pensamiento del alumnado acerca de la igualdad.		
DESCRIPCIÓN	Para dar comienzo al proyecto, en primer lugar, hemos de conocer las ideas previas que tienen los alumnos acerca del tema a desarrollar. Es por ello, por lo que cada niño deberá responder una serie de cuestiones, con el objetivo de saber desde qué punto hemos de partir. Una vez finalizada esta, se hará una puesta en común.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 3).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.1.6.2. Actividades de desarrollo

Tabla 3. Actividad “El libro viajero de la igualdad”

ACTIVIDAD	El libro viajero de la igualdad		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Asamblea.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Libro viajero.		
OBJETIVOS	- Ser consciente de que todos somos iguales, sin importar el género.		
CONTENIDOS	- Conocimiento de que todas las personas somos iguales.		

DESCRIPCIÓN	De forma simultánea al desarrollo del proyecto y con la colaboración de la familia crearemos nuestro propio libro viajero sobre la igualdad, en él podrán anotar lo que quieran y se les ocurra sobre cómo hacer las cosas de forma más justa. Cuando el niño traiga el libro a clase le comentará al resto de compañeros lo que ha reflejado en él.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 4).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Actividad “¿Tienen los colores género?”

ACTIVIDAD	¿Tienen los colores género?		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Asamblea y zona de trabajo.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Libro: En el mundo de los colores cada uno tiene su forma de ser. - Cartulina blanca. - Pinturas de colores.		
OBJETIVOS	- Ser consciente de que los colores no tienen género.		
CONTENIDOS	- Interiorización de que los colores no tienen género.		
DESCRIPCIÓN	En primer lugar, realizamos la lectura del cuento En el mundo de los colores cada uno tiene su forma de ser. Posteriormente, le haremos a los alumnos una serie de preguntas que se responderán en la asamblea: • El azul y el rosa, ¿podían hacer lo que ellos quisieran? • ¿Con qué podía jugar el rosa? ¿Y el azul? • ¿Qué hicieron el rosa y el azul para poder hacer lo que ellos quisieran? • De los colores que salen en el cuento, ¿cuál es tu favorito? • ¿Cómo te sentirías si no te dejaran usar tu color preferido para hacer tus trabajos? • ¿Sabías que los colores son universales? Es decir, ni son de niño ni de niña. Una vez que se ha dado respuesta a las cuestiones planteadas, se realizará un cartel en el cual los niños plasmarán sus manos, haciéndoles ver que los colores son universales.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 5).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Actividad “¿Jugamos a juegos de personas?”

ACTIVIDAD	¿Jugamos a juegos de personas?		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Patio.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Tarjetas con figuras humanas (Anexo 6). - Juguetes del aula.		
OBJETIVOS	- Ser consciente de que todos somos iguales, sin importar el género.		
CONTENIDOS	- Conocimiento de que todas las personas somos iguales.		
DESCRIPCIÓN	Se reparten tarjetas con figuras humanas a toda la clase. Las de las niñas llevarán un texto que diga “Yo soy una niña y puedo...”, y en las de los niños pondrán: “Yo soy un niño y puedo...”. La docente irá diciendo una serie de acciones (reír, estudiar, correr, cocinar, peinarse, llorar, besar, recoger los juguetes, comer, bailar, barrer, etc.) y cuando el alumnado crea que está capacitado para llevarla a cabo levantará la tarjeta. Si al decir alguno de los verbos alguien no levanta su tarjeta le preguntaremos por qué cree que no puede hacerlo y le ayudaremos a llegar a la conclusión de que todas las personas pueden llevar a cabo esa acción.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 7).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Actividad “Las mujeres de mi familia”

ACTIVIDAD	Las mujeres de mi familia		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Asamblea.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Árboles genealógicos del alumnado.		
OBJETIVOS	- Valorar la importancia del papel de la mujer en la sociedad. - Conocer el papel de las mujeres de nuestra familia a lo largo de la historia.		
CONTENIDOS	- Evolución de la mujer durante la historia. - Reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad.		
DESCRIPCIÓN	Con ayuda de la familia, el alumnado realizará un árbol genealógico, remontándose tres generaciones atrás, es decir, bisabuela, abuela y madre. En este aparecerá reflejada información relevante acerca de las mujeres de su familia (en qué trabajaban, qué podían hacer y qué no).		

	En clase se pondrá en común con todo el grupo la evolución de las mujeres en cada familia, lo que ayudará a ver y a reflexionar el papel que ha tenido la mujer a lo largo de la historia.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 8).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Actividad “Ellas también son historia”

ACTIVIDAD	<i>Ellas también son historia</i>		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Zona de trabajo y patio.	AGRUPACIÓN	Gran grupo e individual.
MATERIALES	- Vídeo explicativo sobre Frida Kahlo (https://www.youtube.com/watch?v=vHnqWrhXYIM). - Caretas (Anexo 9). - Colores. - Papel pinocho rosa. - Elástico. - Vídeo explicativo sobre Marie Curie (https://www.rtve.es/infantil/serie/lunnis/video/lunnis-leyenda-marie-curie/4591923/). - Guantes de látex. - Papel de aluminio. - Spray blanco. - Cartulinas negras. - Bastoncillos de los oídos. - Tijeras. - Pegamento. - Material deportivo.		
OBJETIVOS	- Valorar la importancia del papel de la mujer en la sociedad. - Descubrir y conocer la aportación de algunas mujeres a la sociedad. - Comprender que cada uno puede realizar el deporte que quiera.		
CONTENIDOS	- Reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad. - Práctica de algunos deportes de forma no sexista.		
DESCRIPCIÓN	A pesar de ser una minoría, las mujeres también han destacado y han dejado huella en nuestra historia por su importante labor. Por lo que daremos visibilidad a algunas de ellas, entre las que señalamos a Frida Kahlo, Marie Curie y Venus Williams. Esta actividad se llevará a cabo en tres sesiones, en cada una de ellas se trabajará a una mujer.		

En la primera sesión conoceremos a Frida Kahlo, la “mujer que usó sus experiencias de vida para crear belleza y obras que la hicieron la pintora latinoamericana más reconocida en el arte” (Cabrices, 2021). En primer lugar, proyectaremos un vídeo explicativo sobre Frida Kahlo. Una vez visionado, le haremos a los alumnos una serie de preguntas:

- ¿Qué tipo de cuadros pintaba Frida Kahlo?
- ¿Cómo pinta Frida Kahlo?
- ¿Se pinta guapa Frida Kahlo en sus autorretratos?
- ¿Por qué le gusta pintarse fea?
- ¿Qué mensaje deja Frida Kahlo?

A continuación, los alumnos elaborarán una careta con las características propias de la pintora mexicana, es decir, con cejas y flores en el pelo, concretamente orquídeas (símbolo de la elegancia y la feminidad). Destacar que las cejas se representarán con lana negra y las flores con papel de pinocho rosa.

En la segunda sesión trabajaremos sobre Marie Curie, “física, matemática y química pionera en el campo de la radioactividad. Marie no solamente fue la primera mujer, sino que la primera persona en recibir dos Premios Nobel en distintas especialidades: Física (1903) y Química (1911), y la primera mujer en hacer clases en la Universidad de París” (CONICYT, 2015). Para comenzar se realizará el visionado de un vídeo sobre Marie Curie. Al finalizar el mismo, plantearemos una serie de cuestiones:

- ¿Qué es Marie Curie?
- ¿Puedo estudiar en su país? ¿Qué tuvo que hacer?
- ¿Con quién investigaba Marie Curie?
- ¿Qué inventos hizo?
- ¿Cuántos Premios Nobel ganó la científica?
- ¿Dónde daba clase Marie Curie?
- ¿Por qué enfermó Marie Curie?

Posteriormente, el alumnado realizará una radiografía ([Anexo 10](#)) de su mano y brazo, para ello, hemos de proteger ambas partes con el guante de látex y el papel de aluminio. A continuación, pintamos la silueta con el spray blanco. Una vez seco, pegaremos los huesos, estos se simbolizan con los bastoncillos.

En la última sesión hablaremos sobre *Venus Williams*, tenista estadounidense y ganadora de siete Grand Slam. Actualmente, los deportes están muy diferenciados por sexos, es por ello por lo que haremos tres o cuatro equipos mixtos. Una vez realizados los equipos se comenzará un campeonato en el que todos deben participar por igual en cada uno de

	los deportes (fútbol, baloncesto, béisbol...). Es importante recordar que no está permitido hacer comentarios o bromas sexistas durante el juego, ya que quedarán descalificados del mismo.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 11).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Actividad “Jugando aprendemos a ser iguales”

ACTIVIDAD	<i>Jugando aprendemos a ser iguales</i>		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Asamblea y zona de juego.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Juguetes del alumnado.		
OBJETIVOS	- Entender que los juguetes son para todos. - Hacer uso de juguetes y juegos no sexistas.		
CONTENIDOS	- Comprensión de que los juguetes no tienen género.		
DESCRIPCIÓN	Pedimos a los alumnos que traigan a clase su juguete favorito, este será para compartir con los demás. Los niños tendrán que presentar su juguete y responder a las siguientes preguntas: - ¿De qué está hecho? - ¿Quién puede jugar con él? - ¿A qué se puede jugar con él? - ¿Me gusta jugar con él? El objetivo principal es llegar a la conclusión de que todos los juguetes son para niños y niñas, es decir, todos podemos jugar con todo. Después, dispondrán de un tiempo libre en el que intercambiarán y compartirán sus juguetes con el resto de compañeros, impulsando el uso de juguetes y juegos no sexistas. Para finalizar, les preguntaremos si les ha tocado algún juguete con el cual no habían jugado nunca y cómo se han sentido.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 12).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Actividad “¿Qué quiero ser de mayor?”

ACTIVIDAD	¿Qué quiero ser de mayor?		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Biblioteca del centro.	AGRUPACIÓN	Individual.
MATERIALES	- Cámara de vídeo.		
OBJETIVOS	- Entender que no hay profesiones de hombres ni de mujeres.		
CONTENIDOS	- Interiorización de que no hay profesiones de hombres ni de mujeres.		
DESCRIPCIÓN	Elaboraremos un vídeo (Anexo 13) en el cual los alumnos irán diciendo la profesión a la que le gustaría dedicarse cuando sean mayores. Posteriormente, le formularemos la misma pregunta, pero poniéndolos en la tesitura de que si fuesen del sexo contrario.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 14).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Actividad “¡No tengo límites!”

ACTIVIDAD	¡No tengo límites!		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Aula.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Hombres y mujeres con profesiones “atípicas” a su sexo.		
OBJETIVOS	- Conocer las diferentes profesiones, así como respetarlas y valorarlas por igual. - Valorar la importancia del papel de la mujer en la sociedad.		
CONTENIDOS	- Interiorización de que no hay profesiones de hombres ni de mujeres.		
DESCRIPCIÓN	Abriremos las puertas de nuestra aula a hombres y mujeres cuyas profesiones se suelen enmarcar a sexos opuestos para que nos expliquen a qué se dedican, cómo es su día a día, qué usa en su trabajo, etc., pero sobre todo para que nos cuenten los obstáculos que han encontrado en el camino hasta convertirse en lo que son. De esta forma hacemos visible la lucha por la igualdad laboral en cuanto al género.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 15).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Actividad final

Tabla 11. Actividad “Los tres cerditos: Una cerdita y dos cerditos”

ACTIVIDAD	Los tres cerditos: Una cerdita y dos cerditos		
LUGAR EN EL QUE SE DESARROLLA	Teatro municipal.	AGRUPACIÓN	Gran grupo.
MATERIALES	- Marimba marionetas.		
OBJETIVOS	- Ser consciente de que todos somos iguales, sin importar el género.		
CONTENIDOS	- Conocimiento de que todas las personas somos iguales.		
	Como colofón el alumnado acudirá a ver una representación teatral de un cuento clásico como es el de “Los tres cerditos”.		
DESCRIPCIÓN	Dicha compañía teatral invierte los roles femeninos y masculinos con el objetivo de educar en valores no sexistas. Todos creen conocer el cuento de “Los Tres Cerditos”, pero tal vez no conozcan la verdadera historia. El cuento que nos han contado siempre ha sido la versión del lobo, al que siempre le dio mucha vergüenza que se conociera que le había vencido una cerdita. Y es que, en el cuento verdadero, son una cerdita y dos cerditos. Los dos hermanos más pequeños solo quieren divertirse y Susanita, la hermana mayor, será la encargada de hacerle comprender el valor del esfuerzo. Además, ella fabricará la casita de ladrillo que los protegerá a todos del lobo.		
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante una rúbrica (Anexo 16).		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar dicha intervención se volverá a pasar la ficha de ideas previas ([Anexo 2](#)) al alumnado para ver si se ha producido un aprendizaje en ellos.

4.1.7. Evaluación

Se concibe la evaluación como un elemento esencial mediante el cual reflexionaré sobre lo que va aconteciendo con el grupo de alumnos, analizar los factores y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones ajustadas y objetivas para la reconducción del proceso.

Se entiende la evaluación como el proceso de descubrimiento y consideración de las características de cada uno de los alumnos, es decir, en ella se

detecta, analiza, valora e interpreta los logros evolutivos que van consiguiendo y los aprendizajes que van realizando a fin de estimar la eficacia y validez de la acción educativa.

Es por ello, por lo que todo aquello que sea susceptible de mejora debe ser objeto de estimación, análisis, interpretación y valoración. Es decir, no sólo llevaremos a cabo una evaluación del proyecto en sí, valorando todo su desarrollo, así como la motivación de los alumnos, los materiales, los espacios usados, etc.

4.1.7.1. Fases de la evaluación

Llevaremos a cabo una evaluación inicial ([Anexo 3](#)), que tendrá carácter diagnóstico. Con ella pretendemos determinar el punto de partida de cada alumno, conocer sus características y su proceso evolutivo, el nivel de desarrollo de sus capacidades, los conocimientos que ya haya aprendido, los hábitos, etc. Para ello, además de las técnicas y estrategias, recabaremos información de la familia.

A lo largo de todo el proyecto iremos realizando una evaluación continua, con la que pretendemos analizar el aprendizaje, las actitudes y los ritmos de los alumnos a lo largo del desarrollo de este ([Anexo 17](#)).

Al finalizar el proyecto realizaremos la evaluación final ([Anexo 3](#)), como última fase del proceso evaluador. En ella recogeremos la información proporcionada en la evaluación inicial y continua. Se toman como referencia los criterios de evaluación orientados a la obtención de los objetivos planteados.

4.1.7.2. ¿Quiénes evalúan?

Los docentes ([Anexo 18](#)) aportarán una valoración crítica de su propia actividad, proporcionando, de igual modo, posibles cambios en la forma de hacer y en los aspectos a profundizar mediante la propia formación. En conclusión, hace referencia a lo aprendido por el propio profesor durante el desarrollo del proyecto coeducativo.

Asimismo, los alumnos ([Anexo 19](#)) colaborarán con la evaluación aportando la experiencia que han vivido durante la ejecución del plan. Obtendremos información sobre qué le ha gustado más, qué le ha gustado menos o qué han aprendido.

De igual forma, la familia ([Anexo 20](#)) también formará parte de la evaluación. Estos son los encargados de evaluar los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje que han percibido. Igualmente, aportarán propuestas de mejora para futuros proyectos coeducativos.

4.1.7.3. ¿Cómo evaluar?

Usaré como estrategia de evaluación la observación sistemática, orientada a la Como estrategia de evaluación se hará uso de la observación sistemática, orientada a la identificación de ciertas conductas preestablecidas que pueden darse a lo largo de las diversas fases del proceso.

Asimismo, se registrarán los logros, aprendizajes y conductas mediante la utilización de diversos instrumentos de evaluación: rúbricas, listas de control, hojas de registro, cuestionarios, etc., con los cuales podré llevar un control más exhaustivo de las actividades que van realizando los alumnos y se nos hará más sencillo a la hora de evaluar.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS

Una vez finalizada y analizada la propuesta de intervención que se ha llevado a cabo con el alumnado de 4 años del C.E.I.P. Lope de Vega (Casariche), se han obtenido una serie de resultados que nos ha permitido ver los conocimientos que tenían los niños acerca de la igualdad de género. Cabe destacar que durante el desarrollo de dicha intervención se ha producido una notable mejora en gran parte del alumnado.

Días previos a dar comienzo a la intervención, y en conmemoración al 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), le hemos lanzado al alumnado una serie de preguntas para ir conociendo las ideas que tienen estos sobre dicho tema:

- ¿Hay juegos y juguetes de niños y de niñas? ¿O todos podemos jugar a todo?
- Las cosas de la casa, ¿quién tiene que hacerlas?
- ¿Cómo son los niños? ¿Y las niñas?
- ¿Trabaja mamá? ¿Y papá?

Es necesario señalar que de los 17 alumnos que asistieron ese día a clase, solo un alumno contestaba a todas las cuestiones en plena igualdad de género, por lo que se produjo un pequeño debate entre los pequeños donde cada uno exponía su pensamiento. Es cierto, que la pregunta que más controversia produjo fue la de los juguetes, puesto que la mitad de la clase (aproximadamente) hacía una clara distinción entre juguetes de niños y de niñas, mientras que el resto no. Señalar también que 3 alumnos, cuyas madres son amas de casa, no reconocen el oficio de su madre como un trabajo.

Para seguir descubriendo los conocimientos de nuestro alumnado sobre dicho tema le hemos pasado una ficha ([Anexo 2](#)) de la cual hemos extraído los siguientes resultados:

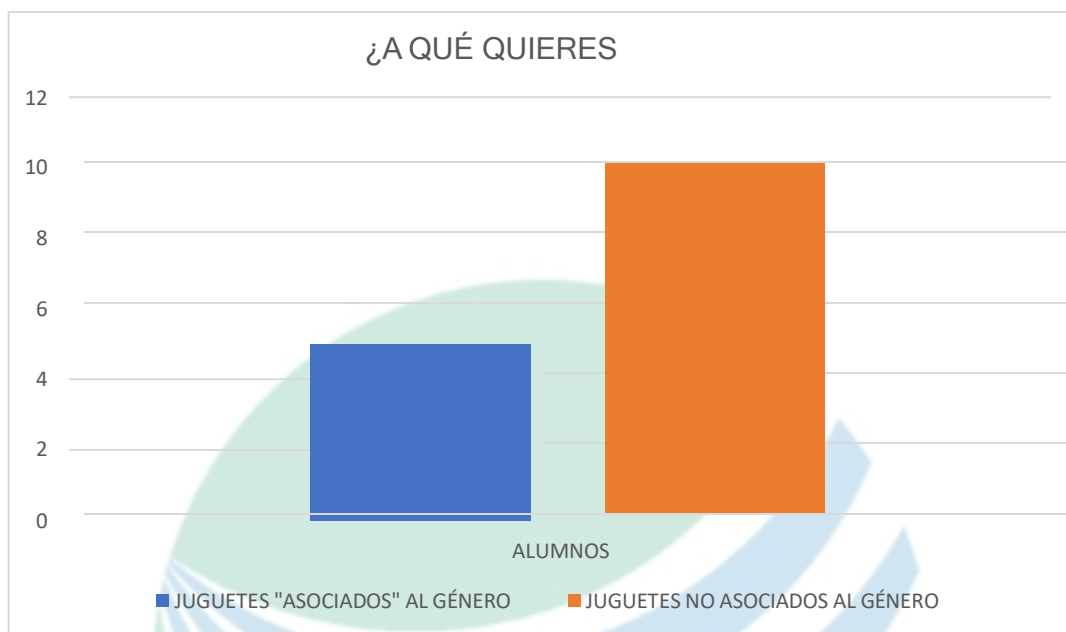


Figura 2. Resultados ficha de ideas previas sobre los juguetes. Fuente: elaboración propia.

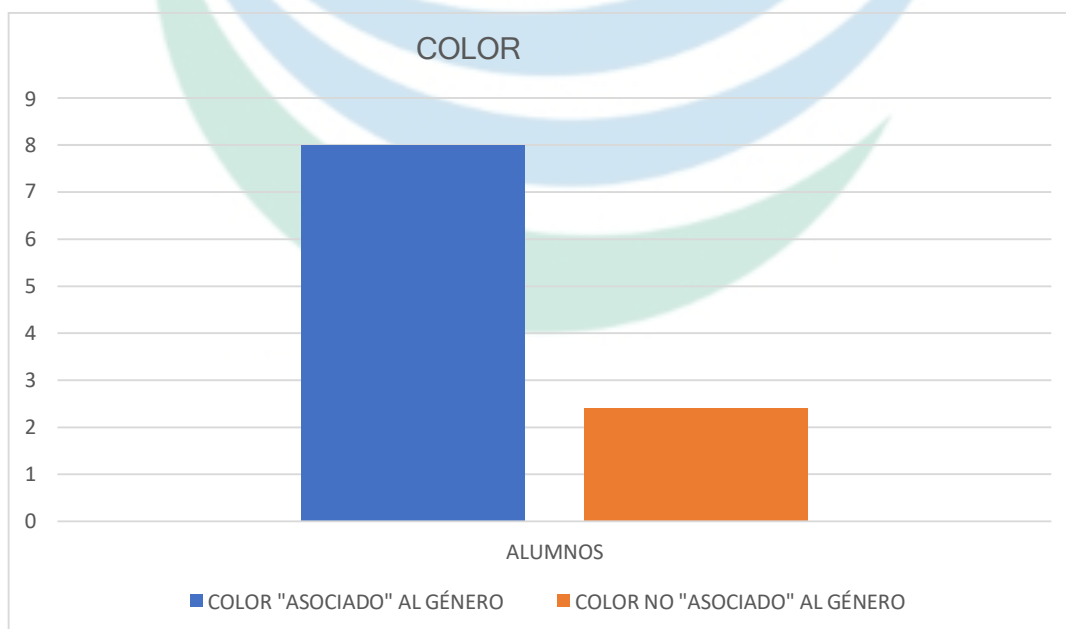


Figura 3. Resultados ficha de ideas previas sobre los colores. Fuente: elaboración propia.

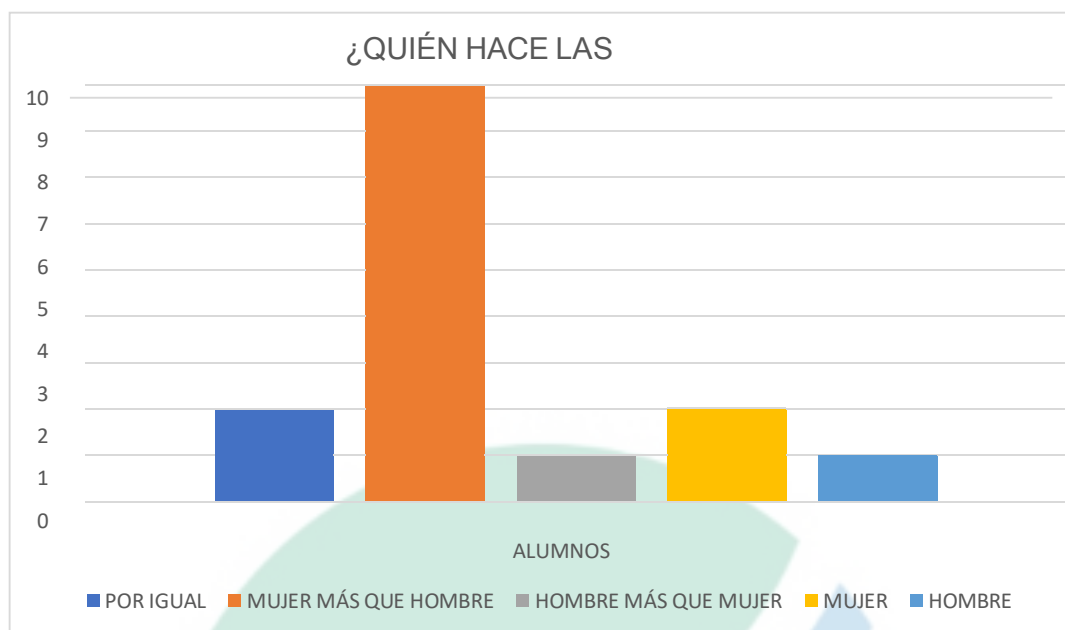


Figura 4. Resultados ficha de ideas previas sobre las tareas del hogar. Fuente: elaboración propia.

Como bien hemos mencionado anteriormente, durante la puesta en marcha de la intervención se ha producido una satisfactoria evolución en la mayoría del alumnado, es por ello, por lo que los resultados que se muestran a continuación son más favorables.

Tras la lectura del cuento *En el mundo de los colores cada uno tiene su forma* y al preguntarle a estos por su color favorito solo 4 alumnos han contestado un color "asociado" a su género, es decir, los niños azul y las niñas rosa.

¿Jugamos a juegos de personas? es una de las actividades que en un principio más controversia ha producido, puesto que con acciones como reír, cantar o saltar todos los niños se consideraban capacitados para ejecutarlas independientemente de su sexo, otras como cocinar, hacer la cama o limpiar, como bien refleja la figura 4 la mayoría del alumnado asocia la realización de las tareas del hogar con el sexo femenino. En cambio, tras las explicaciones que se han ido dando mientras se desarrollaba dicha actividad, al final se ha conseguido que todos los alumnos interioricen que todos podemos hacer todas las acciones sin importar el sexo al que pertenezcamos.

La actividad *Las mujeres de mi familia* ha resultado muy acogedora por parte de la familia, ya que todas ellas al realizar el árbol genealógico le han ido explicando la evolución que ha tenido la mujer en la sociedad. Es decir, todos los niños sabían explicarle al resto lo que podían hacer y lo que no las mujeres de su

familia, eran ellos mismos los que decían las diferencias que había entre la vida de su bisabuela, su abuela y su madre.

Tanto la primera como la segunda sesión de la actividad *Ellas también son historias*, en las cuales se ha trabajado a Frida Kahlo y a Marie Curie respectivamente, hemos podido observar como todos los alumnos se mostraban motivados y entusiasmados por descubrir más acerca de la vida de estas dos mujeres. Pero en cambio, en la tercera sesión al formar los grupos mixtos 2 niños hicieron el siguiente comentario “con ellas no jugamos porque vamos a perder”. Hicimos ver a todos los niños, especialmente a estos 2 chicos que tanto un sexo como otro es capaz de realizar deporte.

A la hora de traer los juguetes a clase hemos visto como todos ellos traían algo “asociado” a su género, las niñas muñecas o princesas y los niños superhéroes y coches. A pesar de ello, en el tiempo de intercambio de juguetes ningún niño se ha negado a jugar con aquellos que no están “asociados” a su sexo. Ha sido la actividad favorita de todos los alumnos, ya que es la primera vez que pueden traer juguetes de casa.

Respecto a las profesiones que quieren ejercer de mayores hemos visto una variedad de labores, la mayoría de ellas típicas del sexo al que pertenecen. Sin embargo, al ponerlos en tesitura de que fueran del sexo opuesto gran parte del alumnado ha cambiado de profesión. Señalar que un chico al hacerle la pregunta de “y si fueras chica, ¿qué te gustaría ser?” ha dicho “eso da igual, cada uno es lo que quiera” ([Anexo 13](#)).

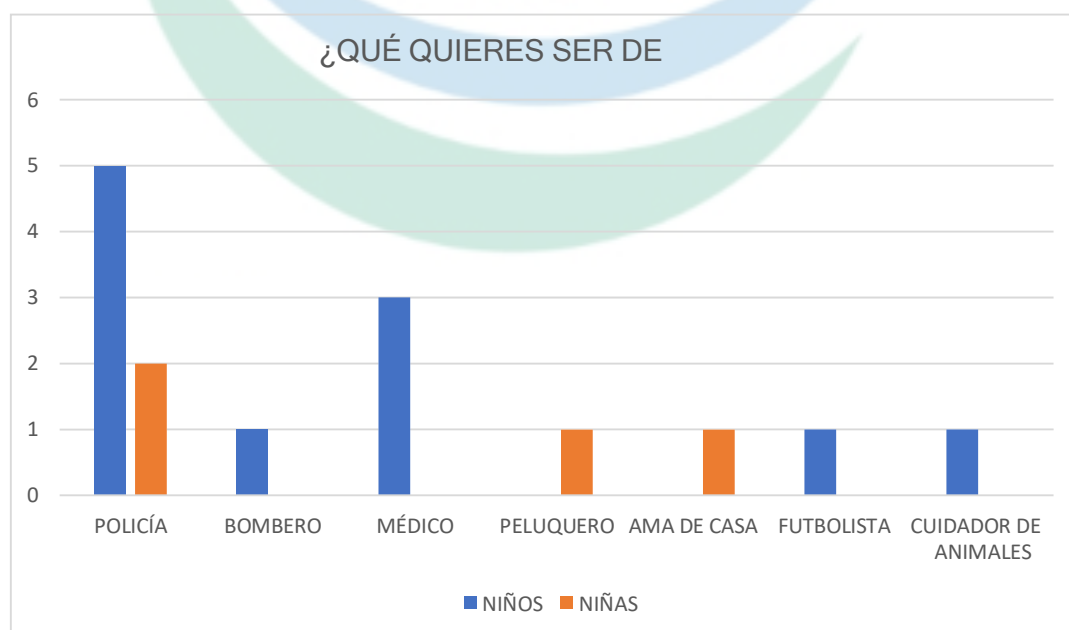


Figura 5. ¿Qué quieres ser de mayor? Fuente: elaboración propia.

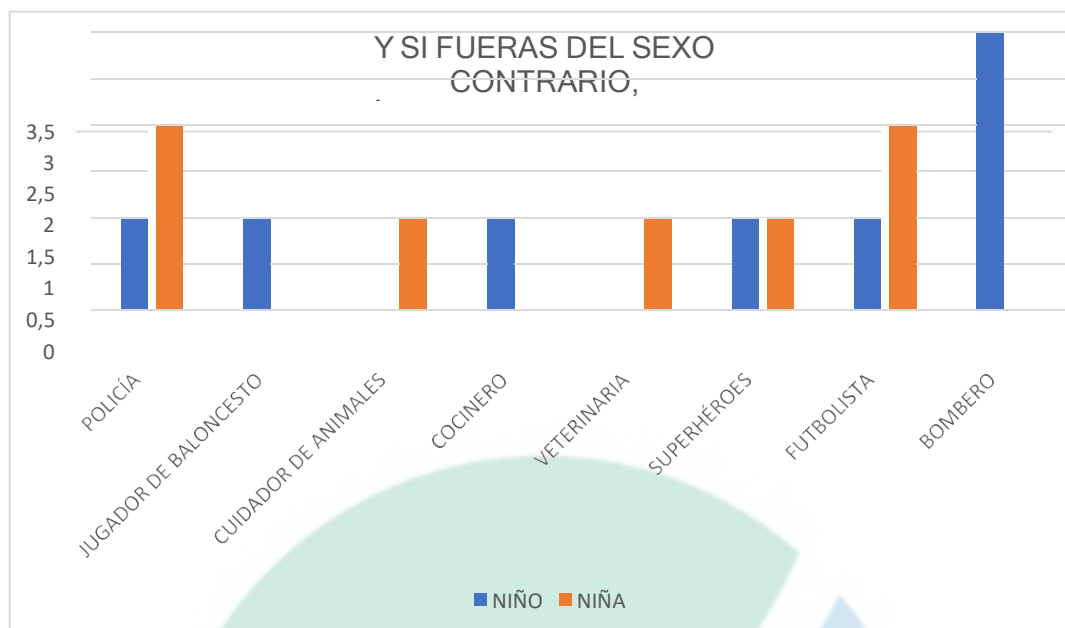


Figura 6. Y si fueras del sexo contrario, ¿qué quieres ser de mayor? Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizada la propuesta de intervención volvemos a realizar con el alumnado las actividades que nos sirvieron como punto de partida, en otras palabras, le lanzamos de nuevo las preguntas y hacen la ficha de las ideas previas ([Anexo 2](#)) nuevamente. Esta vez los resultados obtenidos han sido muy diferentes a los que se extrajeron inicialmente.

Señalar que ningún alumno hace distinción entre juguetes de niños y de niñas, al igual que todos reconocen que no hay profesiones de chicos y de chicas, que cada uno es libre de ser lo que quiera ser. Destacar también que de los 3 alumnos que no reconocían que ser ama de casa es un oficio, actualmente solo un alumno sigue sin identificarlo.

6. CONCLUSIONES

Trabajar en igualdad de género desde edades tempranas tiene una gran importancia para los niños, puesto que desde que estos nacen se ven envueltos en una serie de estereotipos sexistas con los cuales se van familiarizando paulatinamente y, posteriormente, se convierten en actos cotidianos.

Es cierto que, a lo largo de la historia de la educación, la coeducación se ha ganado un hueco en las escuelas. Es gracias a la aparición de la escuela mixta cuando se comienza a educar a niños y niñas por igual, con el único objetivo de

erradicar los estereotipos, prejuicios y roles sexistas impuestos por la sociedad. Apesar de este hecho tan importante aún queda mucho que conseguir.

Actualmente los centros educativos tienen que contar con un proyecto coeducativo que se desarrolle durante el curso escolar, pero desafortunadamente la gran mayoría de centros se limitan a trabajar la igualdad de género días puntuales y señalados, como es el 25 de noviembre, "Día Internacional contra la Violencia de Género", y el 8 de marzo, "Día Internacional de la Mujer". Y es que para tratar un tema tan importante como la igualdad de género se requiere de un continuo y constante esfuerzo y dedicación.

Ante un problema tan relevante como este que afecta a toda la sociedad, los docentes y los padres han de ser un equipo, han de educar en equipo, es decir, todos han de poner de su parte (Bona, 2015).

Tras la puesta en marcha de la intervención coeducativa en Educación Infantil, concretamente en el aula de 4 años del C.E.I.P. Lope de Vega (Casariche), podemos corroborar que se ha alcanzado el objetivo marcado en dicha intervención, fomentar la igualdad de género, previniendo los estereotipos sexistas que nos dicta la sociedad. Destacar también la gran cooperación que se ha tenido por parte de la familia en el tratamiento de dicho tema, gracias a ellos hemos contado con un alumnado que ha mostrado una actitud muy positiva a la hora de realizar las diferentes actividades, consiguiendo así quitar de la mente de los más pequeños que los niños son héroes y las niñas princesas, con todas las características que esto conlleva.

Gracias a la elección de este tema hemos podido conocer de primera mano los conocimientos tan definidos que tienen los menores sobre la igualdad de género. Por lo que podemos decir que ha sido un trabajo muy gratificante y enriquecedor, puesto que al trabajar diariamente la coeducación en el aula se ha podido apreciar un gran cambio en el alumnado respecto a los estereotipos marcados por la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 231-251.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038013.pdf>

Bona, C. (2015). *La Nueva Educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza Janés.

- Bonino, L. (2004). Los Micromachismos. *Revista La Cibeles*, 2 (1.6).
<https://www.mpdI.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Cabrices, S. [Internet]. 2021. Vogue. Frida Kahlo: vida y obra de una de las pintoras más influyentes. [Consultado 16 de marzo 2022]. Disponible en: <https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/frida-kahlo-biografia-frases-y-peliculas#:~:text=Frída%20Kahlo%20fue%20una%20pintora,naturaleza%20y%20la%20identidad%20mexicana>
- Castilla Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49-85. <file:///C:/Users/lucia/Downloads/Dialnet-Coeducacion-3088185.pdf>
- Carrasco Trisancho, R. C. (2010). Propuesta de intervención en materia de coeducación y prevención de la violencia de género: material didáctico para profesorado y asociaciones que trabajan con menores y adolescentes. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0444.pdf>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. [Internet]. 2015. Premios Nobel de Química, Física y Fisiología o Medicina. Marie Curie. [Consultado 16 de marzo 2022]. Disponible en: <https://www.conicyt.cl/mujeres-en-ciencia-y-tecnologia/mujeres-destacadas/premios-nobel/marie-curie/>
- Constitución de la República Española. Gaceta de Madrid 344, de 10 de diciembre de 1931.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Cook, R. J. y Cusack, S. (2009). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf
- Felipe Maso, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*, 7 (2), 57-82.
http://cdeporte.rediris.es/revcaf/Numeros%20de%20revista/Vol7%20n2/Vol7_n2_FelipeMaso.pdf
- Fernández-González, N. y González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667467/JOSPOE_3_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuentes, A. Romero, J. M. López, J y Rodríguez, A. M. (2018, 26 de junio). *Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/igualdad-genero-importancia-educar-infancia-18508/>
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18. <file:///C:/Users/lucia/Downloads/Dialnet-LaEducacionDesdeLaPerspectivaDeGenero-4202732.pdf>

Instituto Electoral del Estado de Puebla. (2021). *Guía para la prevención y atención de la violencia política contra las mujeres en el Estado de Puebla*.

<https://www.ieepuebla.org.mx/2021/guia/GUIA-PARA-LA-PREVENCIÓN-Y-ATENCIÓN-DE-LA-VIOLENCIA-POLÍTICA-CONTRA-LAS-MUJERES-EN-EL-ESTADO-DE-PUEBLA.pdf>

León Rodríguez, M. E. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, 138, 39-47

<http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/LIV/Art%C3%ADculo%203.pdf>

Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid* 1710, (10 de septiembre, 1857).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* 187, (6 de agosto, 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Boletín Oficial del Estado 238, (4 de octubre, 1990).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado* 313, (29 de diciembre, 2004).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 106, (4 de mayo, 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* 295, (10 de diciembre, 2013).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 340, (30 de diciembre, 2020).

Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). *Francisco Ferrer i Guardia. Una educación libre, solidaria, que lucha contra la injusticia*. https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_ferrerguardia.htm

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (15 de febrero de 2022). *Día Internacional de la Mujer 2021*. [vídeo].

<https://www.youtube.com/watch?v=dKOE0wOttu0>

Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en Problemas-Problem Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.

<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

Mujeres, O. N. U. (2015). La igualdad de género. *ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>

Muñoz Tinoco, V., López Verdugo, I., Jiménez-Lagares, I., Ríos Bermúdez, M., Morgado Camacho, B., Román Rodríguez, M., Ridao Ramírez, P., Rojas-Marcos, X.C. y Vallejo Orellana, R. (2018). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Pirámide.

Orden del 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 99, (25 de mayo, 2006).

Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 169, (26 de agosto, 2008).

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado 4, (4 de enero, 2007).

Rosa Torres, Mª. A. (2009). Estrategias educativas para evitar la discriminación de género. *Revista de formación del profesorado*, 4, 1-4. http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/22_a_discriminacion_genero.pdf

Sarceda Gorgos, Mª. C., Seijas Barrera, S. M., Fernández Román, V. y Fouce Seoane, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 159-176. https://www.researchgate.net/profile/M-Sarceda-Gorgoso/publication/324606219_El_trabajo_por_proyectos_en_Educacion_Infantil_aproximacion_teorica_y_practica_Project_work_in_early_childhood_education_theoretical_and_practical_approach/links/5ad8df5a458515c60f5a61a7/El-trabajo-por-proyectos-en-Educacion-Infantil-aproximacion-teorica-y-practica-Project-work-in-early-childhood-education-theoretical-and-practical-approach.pdf Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281. <file:///C:/Users/lucia/Downloads/Dialnet-LaEducacionFemeninaEnElSistemaEducativoEspanol1857-3941222.pdf>

Sánchez Marlowe, F. (2013, 27 de junio). *La educación femenina durante el franquismo*. El Inconformista digital. <https://www.elinconformistadigital.com/2013/06/27/la-educacion-femenina-durante-el-franquismo-por-francesc-sanchez/>

Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (3), 45-57. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27433841004.pdf>

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, M. P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 34, 16-36.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/687987/TP_34_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO. (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico. UNESCO. *Igualdad de Género* (págs. 103-115).

<https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Igualdad%20de%20genero.pdf>

Valle, M. (2005). *Educación ambiental como tema transversal. Manual para trabajar en la programación de aula*. https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/Valle_s_f_CDAM0000028.pdf

Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación educativa*, 30, 113-125. <file:///C:/Users/lucia/Downloads/7092-Texto%20do%20artigo-40893-1-10-20201016.pdf>



ANEXOS

ANEXO 1: TEMPORALIZACIÓN

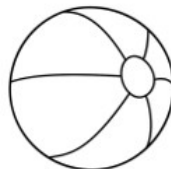
Tabla 12. Temporalización

PRIMERA SEMANA				
18	19	20	21	22
¿Qué sabemos?	¿Tienen los colores género?	¿Jugamos a juegos de personas?	Las mujeres de mi familia.	Ellas también son historia (Frida Kahlo).
SEGUNDA SEMANA				
25	26	27	28	29
Ellas también son historia (Marie Curie).	Ellas también son historia (Venus William). Jugando aprendemos a ser iguales.	¿Qué quiero ser de mayor?	¿No tengo límites!	Los tres cerditos: Una cerdita y dos cerditos. ¿Qué sabemos?

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2: FICHA DE IDEAS PREVIAS

1. COLOREA LOS JUGUETES CON LOS QUE TE GUSTARÍA JUGAR.



2. COLOREA EL PEZ DE TU COLOR FAVORITO.



3. UNE CON FLECHAS LA TAREA CON LA PERSONA QUE DEBA HACERLA.



ANEXO 3: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ¿QUÉ SABEMOS?

Tabla 13. Evaluación de la actividad “¿Qué sabemos?”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ¿QUÉ SABEMOS?			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Colorea solo los juguetes que se “asocian” a su género?			
¿Hace uso de un único color?			
¿Usa colores no “asociados” a su género?			
¿Relaciona las tareas con un único género?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4: EVALUACIÓN ACTIVIDAD EL LIBRO VIAJERO DE LA IGUALDAD

Tabla 14. Evaluación de la actividad “El libro viajero de la igualdad”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD EL LIBRO VIAJERO DE LA IGUALDAD			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Colabora la familia en el desarrollo de la actividad?			
¿Cumple con los plazos fijados?			
¿Sabe explicar a sus compañeros lo que ha plasmado en el libro?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ¿TIENEN LOS COLORES GÉNERO?

Tabla 15. Evaluación de la actividad “¿Tienen los colores género?”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ¿TIENEN LOS COLORES GÉNERO?			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Presta atención a la lectura del cuento?			
¿Ha comprendido el cuento?			
¿Da respuesta a las preguntas formuladas?			
¿Participa en la elaboración del cartel?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6: TARJETAS DE FIGURAS HUMANAS



ANEXO 7: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ¿JUGAMOS A JUEGOS DE PERSONAS?

Tabla 16. Evaluación de la actividad “¿Jugamos a juegos de personas?”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ¿JUGAMOS A JUEGOS DE PERSONAS?			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Cree que puede realizar todas las acciones que se mencionan?			
En el caso de que haya una acción que crea que no puede realizar, ¿es capaz de explicar el motivo?			
¿Consigue entender que todos podemos realizar todas las acciones?			
¿Realiza una correcta representación de la acción mencionada?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 8: EVALUACIÓN ACTIVIDAD LAS MUJERES DE MI FAMILIA

Tabla 17. Evaluación de la actividad “Las mujeres de mi familia”

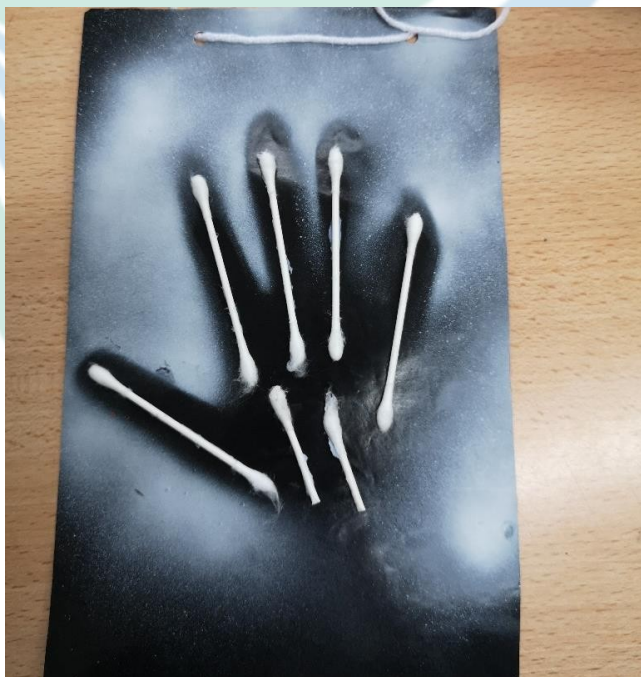
EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD LAS MUJERES DE MI FAMILIA			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Colabora la familia en el desarrollo de la actividad?			
¿Cumple con los plazos fijados?			
¿Sabe explicar su árbol genealógico?			
¿Ve la evolución que ha tenido la mujer en la sociedad?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 9: CARETA FRIDA KAHLO



ANEXO 10: RADIOGRAFÍA MARIE CURIE



ANEXO 11: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ELAS TAMBIÉN SON HISTORIA

Tabla 18. Evaluación de la actividad “Ellas también son historia”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ELAS TAMBIÉN SON HISTORIA			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Reconoce a las tres mujeres que han trabajado?			
¿Conoce los logros de cada una de ellas?			
¿Presta atención al visionado del vídeo?			
¿Da respuesta a las preguntas formuladas?			
¿Identifica el motivo por el cual Frida Kahlo se pinta fea en sus autorretratos?			
A la hora de practicar deporte, ¿lo hace de forma no sexista?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 12: EVALUACIÓN ACTIVIDAD JUGANDO APRENDEMOS A SER IGUALES

Tabla 19. Evaluación de la actividad “Jugando aprendemos a ser iguales”.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD JUGANDO APRENDEMOS A SER IGUALES			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Cumple con el plazo fijado?			
¿Sabe explicar las características de su juguete?			
¿Asocia su juguete a un género determinado?			
¿Asocia los juguetes de sus compañeros a un género determinado?			
¿Pone inconvenientes para jugar con un juguete que no está “asociado” a su sexo?			
¿Entiende que todos los juguetes son para todos?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 13: VÍDEO DE LAS PROFESIONES

https://drive.google.com/file/d/1iyeeZo8BHgjY5aGhL2jVmlMS0X_3UrpO/view?usp=sharing

ANEXO 14: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ¿QUÉ QUIERO SER DE MAYOR?

Tabla 20. Evaluación de la actividad “¿Qué quiero ser de mayor?”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ¿QUÉ QUIERO SER DE MAYOR?			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Asocia las profesiones a los diferentes géneros?			
Cuando se le pone en tesitura de ser del sexo opuesto, ¿cambia de profesión?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 15: EVALUACIÓN ACTIVIDAD ¡NO TENGO LÍMITES!

Tabla 21. Evaluación de la actividad “¡No tengo límites!”.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD ¡NO TENGO LÍMITES!			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Presta atención a las diferentes personas que nos visitan?			
¿Asocia las profesiones a los diferentes géneros?			
¿Entiende la profesión de cada persona?			
¿Formula preguntas en relación a las profesiones ejercidas por los visitantes?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 16: EVALUACIÓN ACTIVIDAD LOS TRES CERDITOS: UNA CERDITA Y DOS CERDITOS

Tabla 22. Evaluación de la actividad “Los tres cerditos: Una cerdita y dos cerditos”

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD LOS TRES CERDITOS: UNA CERDITA Y DOS CERDITOS			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Presta atención a la representación teatral?			
¿Comprende el mensaje de la obra?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 17: SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO DURANTE EL PROCESO

Tabla 23. Seguimiento del alumnado durante el proceso

SEGUIMIENTO DEL PROCESO						
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO					OBSERVACIONES
	1	2	3	4	5	
¿Participa activamente en las actividades?						
¿Muestra buena actitud durante la actividad?						
¿Tiene iniciativa?						
¿Respeto a los compañeros? ¿Y las normas?						
¿Realiza aportaciones interesantes?						

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 18: EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Tabla 24. Evaluación del docente

EVALUACIÓN DEL DOCENTE			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO		OBSERVACIONES
	SÍ	NO	
¿Se ha producido una relación afectiva docente-alumno?			
¿Se ha hecho uso de un lenguaje igualitario?			
¿Se ha fomentado un clima adecuado para el aprendizaje?			
¿Las actividades han sido motivadoras?			
¿Se han tenido en cuenta las características del alumnado?			
¿Se ha fomentado la participación del alumnado?			
¿Se ha realizado un adecuado seguimiento del aprendizaje del alumnado?			
¿Han participado las familias en las actividades?			
¿Se han conseguido los objetivos propuestos?			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 19: EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Tabla 25. Evaluación del proyecto por parte del alumnado

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	
ALUMNO/A	
¿Te ha gustado el proyecto? ¿Por qué?	
¿Qué es lo que más te ha gustado?	
¿Qué es lo que menos te ha gustado?	
¿Qué has aprendido?	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 20: EVALUACIÓN DE LA FAMILIA

Tabla 26. Evaluación de la familia

EVALUACIÓN DE LA FAMILIA		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO	
	SÍ	NO
¿Ha visto a su hijo/a motivado por la realización de las actividades?		
¿Le parece un tema relevante para trabajarlo?		
¿Estima conveniente la colaboración familiar para el desarrollo de algunas actividades?		
¿Existe un clima de confianza y respeto entre el docente-familia?		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La importancia del conocimiento del entorno para la construcción de identidad y sentido de pertenencia a través del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Amelia Díaz Montero

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

Ana Quintero Cabello

Dra. en Biología por la Universidad de Córdoba. Profesora titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

RESUMEN:

En el presente trabajo se pone de manifiesto la importancia de trabajar el área de conocimiento del entorno en la etapa de Educación Infantil. Los niños necesitan establecer vínculos afectivos con las personas que les rodean. El pueblo es el lugar idóneo para ello, sentir que son importantes y queridos por su comunidad. El sentido de comunidad influye en las relaciones entre los miembros de un mismo colectivo y se nutren del arraigo, apoyo y sentimiento de interdependencia.

Se desarrolla una propuesta educativa, “Conoce tu pueblo, Marchena”, basada en la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) donde el menor aprenderá de forma activa, autónoma y experiencial, siendo en todo momento el promotor de su propio aprendizaje. El ABP fomenta el desarrollo integral del alumnado respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y sus intereses por su entorno más inmediato.

Mediante esta propuesta los alumnos conocerán mejor su pueblo, Marchena, y se reconocerán como marcheneros. Sentirse marchenero contribuirá a una mejor autoestima y autoconcepto desarrollando lazos afectivos con sus vecinos.

El conocimiento del entorno más cercano, su pueblo, Marchena, conocer su cultura, costumbres y tradiciones contribuirá al desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia al mismo.

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

El presente artículo surge de la importancia de trabajar el área de conocimiento del entorno en la etapa de Educación Infantil. Desde pequeños, los niños

nacen, crecen, aprenden y se vinculan a su entorno más inmediato, su pueblo. Basándonos en los estudios de Piaget (1952) sobre la curiosidad innata en la etapa Preoperacional de los niños por conocer su entorno más cercano, en este caso Marchena, y de Maslow (1982), sobre la necesidad de pertenencia a él, sentirse marchenero, surge la justificación de este trabajo.

La propuesta educativa que incluye dicho artículo plantea actividades que fomentan desarrollar la autonomía en niños de 5 años dentro de las normas y reglas sociales establecidas, aspecto decisivo para el desarrollo de la identidad personal y la conformación de un autoconcepto positivo en esta etapa.

Una de las principales fuentes de aprendizaje para el alumnado de infantil la constituye su entorno más próximo. Abad (1993) define la socialización como el proceso de interacción social a través del cual los niños aprenden e interactúan con los vecinos de su pueblo. Gracias a ella, son capaces de interiorizar los elementos y rasgos socioculturales de su comunidad permitiéndoles desarrollar de mejor forma su identidad personal.

Según Berdonneau (2008), en esta etapa el niño se muestra interesado por observar, descubrir y experimentar aquello que le rodea, consiguiendo así, sus propias representaciones mentales del espacio donde vive y se relaciona. Conocer su pueblo les permitirá desarrollar sus capacidades intelectuales, sensoriales, motoras y socioafectivas fundamentales en su desarrollo. De esta forma, Marchena, será el primer lugar donde fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de socialización, entendiendo que su comunidad forma parte de un todo. La globalización en el ámbito educativo supone transmitir la idea de una educación global, enseñando habilidades, destrezas y conocimientos útiles no solo en su entorno más inmediato, sino también en el mundo.

En este artículo se trabaja el área de conocimiento del entorno entendiendo que debemos enseñar la realidad más cercana a los niños para que puedan conocerla realidad más lejana y desconocida para ellos.

Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1986), los diferentes ambientes en los que se desenvuelve el niño influyen en él y propician su desarrollo cognitivo, socioafectivo y relacional. Este autor dividió el entorno en cuatro niveles jerarquizados, además del individuo, denominados: Microsistema, Meso-sistema, Exosistema y Macrosistema.

En la propuesta educativa se aborda el pueblo de Marchena como Macrosistema refiriéndonos a las condiciones culturales, sociales y estructurales en los que se desarrolla el niño, existiendo un continuo desde lo más próximo y

cercano como es su pueblo, a aquello más abstracto y lejano como son otros pueblos, ciudades o países del mundo.

Terminar haciendo referencia que la propuesta “Conoce tu pueblo, Marchena”, está basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Según Harwell, Blank, Dickinson y Martí, este modelo educativo promueve que los alumnos organicen, pongan en práctica y evalúen procesos y problemas de la realidad marchenera, más allá del aula y en su entorno más inmediato. De esta forma, el alumnado conocerá su pueblo siendo promotores de su propio aprendizaje y participando de forma activa y experiencial en las diferentes manifestaciones socioculturales marcheneras.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

- Desarrollar una propuesta didáctica basada en el Aprendizaje basado en Proyectos destinada al alumnado del Segundo Ciclo de infantil para comprender la importancia del conocimiento del entorno y sentido de pertenencia.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Encuadrar la propuesta educativa en el marco legislativo de Educación Infantil.
- Analizar el Desarrollo Cognitivo de los alumnos del Segundo Ciclo de Educación Infantil.
- Investigar la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)
- Analizar las ventajas e inconvenientes del Trabajo Cooperativo versus al Trabajo Colaborativo en el aula de Infantil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. MARCO LEGISLATIVO

El propósito de la Educación Infantil en Andalucía, según la Orden de 5 de Agosto de 2008, trata de favorecer el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños de 0-6 años, respetando los derechos de la infancia y proporcionándoles el mayor bienestar posible.

En esta etapa el alumnado deberá ser capaz de desarrollar su propia identidad conformando una imagen positiva de sí mismo y reconociendo sus propias capacidades y limitaciones.

Los docentes de Educación Infantil fomentarán en los niños la capacidad de iniciativa y autonomía, enseñándoles pautas básicas de convivencia y estrategias para la resolución de conflictos. También se encargarán de que el niño comprenda y ponga en práctica nociones lógico-matemáticas y lingüísticas en su vida cotidiana.

En el primer eslabón del Sistema Educativo es de vital importancia estimular la capacidad crítica del menor, invitándole a observar e indagar en su entorno más inmediato y animándole a participar en las diferentes manifestaciones culturales andaluzas.

El currículum de Educación Infantil queda estructurado en las siguientes áreas de conocimiento:

El área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” hace referencia a la progresiva construcción de identidad que el niño adquiere gracias a la interacción con las personas de su entorno y al descubrimiento de sus capacidades y limitaciones corporales. Las diferentes situaciones cotidianas que experimente el menor, posibilitará que conforme una imagen positiva y ajustada de sí mismo; Así como, la mejora de su autonomía personal.

El área de “Conocimiento del entorno” pretende que el niño descubra, se vincule y acepte el medio social, cultural y natural en el que vive. Se promoverá que el menor se acerque su entorno más inmediato participando activamente en las diferentes manifestaciones socioculturales.

El área de “Lenguajes: comunicación y representación” está dirigida a desarrollar las habilidades lingüísticas. Los alumnos de infantil conocerán y pondrán en práctica diferentes tipos de lenguajes y formas de comunicación para organizar su pensamiento y poder expresar sus sentimientos, ideas, necesidades e intereses.

Si bien, la propuesta educativa que se desarrolla en este artículo, hace referencia al Área: “Conocimiento del entorno”. Dicha propuesta engloba el desarrollo no solo de conocimientos, destrezas y actitudes en este ámbito, sino que además pretende conseguir que, el alumnado de 5 años de Educación Infantil, conozca su entorno social, cultural y natural más cercano, su pueblo, Marchena. Es de especial importancia que el menor desarrolle el concepto de identidad y

sentido de pertenencia reconociéndose como marchenero y participando activamente en las diferentes manifestaciones culturales de la localidad.

3.2. DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO

El padre del estudio sistemático del Desarrollo Cognitivo fue el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) quien definió su investigación como “Epistemología genética”. Dicho autorexplicó cómo los niños construían el modelo mental del mundo que les rodea definiéndolos como «pequeños científicos» que tratan de explorar y dar sentido a todo lo que ven.

La Orden del 5 de Agosto de 2008 señala al respecto que, en la etapa de Educación Infantil, es imprescindible tener en cuenta el entorno que rodea a los niños ya que se trata de un contexto privilegiado de aprendizajes para el menor.

Piaget consideraba que el desarrollo cognitivo debía definirse como un proceso que se lleva a cabo debido a la maduración biológica del menor, es decir, lo genéticamente heredado, y su interacción con el medio, entendiendo este como su entorno más inmediato.

Según este autor, el pequeño nace con una estructura mental básica que servirá de base para los aprendizajes futuros. El desarrollo cognitivo se definirá como el resultado de la reestructuración mental obtenida de la maduración biológica y la experiencia ambiental.

En su estudio, Jean Piaget dividió el Desarrollo Cognitivo en cuatro etapas o estadios: etapa Sensoriomotora (0-2 años), etapa Preoperacional (2-7 años), etapa de Operaciones Concretas (7-12 años) y etapa de Operaciones Formales (12 años-madurez). Los alumnos de Infantil de 5 años, a los que va dirigida nuestra propuesta didáctica, según la clasificación del Desarrollo Cognitivo de Piaget, se encontrarían en la etapa Preoperacional caracterizada por:

- **Centración:** Tendencia a enfocarse en un solo aspecto ya sea de un objeto o situación cotidiana. El menor presenta dificultad para pensar y observar diferentes características a la vez.
- **Juego simbólico:** El menor de 5 años empieza a cambiar su mundo introspectivo y solitario por el mundo social. Comienza a tener la necesidad de relacionarse con sus iguales. Suelen poner en práctica el “juego simbólico o juego de roles” de forma espontánea.
- **Egocentrismo:** A esta edad, el niño presenta un pensamiento estático y carente de lógica donde se autoconsidera como principal protagonista de su

vida, todo gira a su alrededor. Existe una gran incapacidad para ponerse en el lugar de sus iguales.

- **Animismo:** En esta etapa, los menores suelen atribuir sentimientos, pensamientos o intenciones humanas a objetos de su vida cotidiana.
- **Artificialismo:** El niño suele pensar que todo lo relacionado con el mundo natural (ríos, nubes, sol, estrellas, etc) son creados por el hombre.
- **Curiosidad:** Prevalece la ilusión y el interés por conocer cosas nuevas. Esta etapa se caracteriza por el famoso y continuo “por qué” hacia situaciones desconocidas.
- **Irreversibilidad:** Incapacidad del menor para aceptar cambios y modificar sus planes. También existe dicha irreversibilidad en el ámbito cognitivo, para modificar aquellos pensamientos y conocimientos interiorizados por otros nuevos.

Terminar haciendo referencia al desarrollo del conocimiento del entorno. El niño de 5 años estará preparado para conocer las costumbres y tradiciones de su pueblo, participar en las manifestaciones culturales y sociales; Así como, adquirir el sentido de identidad y pertenencia reconociéndose como integrante de su entorno más inmediato.

3.3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, (ABP)

La metodología que se utilizará en la propuesta educativa de este artículo, será la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Según (Harwell, 1997; Blank, 1997; Dickinson, 1998 y Martí 2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o también denominado Project Based Learning (PBL), es un modelo educativo en el que los alumnos, de forma activa, organizan, implementan y evalúan procesos y problemas de la realidad, más allá del aula y en su entorno más inmediato.

El ABP sienta sus bases en el Constructivismo, desarrollado por psicólogos como Piaget, Bruner, Ausebel y Vygotsky, entre otros, quienes estudiaron las distintas relaciones entre el aprendizaje y los alumnos. Según (Karlin & Vianni, 2001) el constructivismo entiende el aprendizaje como el resultado de las construcciones mentales. Los menores aprenden construyendo nuevas ideas y conceptos utilizando como base los conocimientos actuales y previos.

A día de hoy, es uno de los métodos que está alcanzando mayor relevancia en las escuelas infantiles ya que permite llevar a cabo un aprendizaje constructivista, experiencial y activo por parte del alumnado.

La puesta en práctica de esta innovadora metodología (ABP), aporta diversos beneficios en el proceso de aprendizaje. Entre ellos encontramos:

- Invita al trabajo cooperativo y colaborativo.
- Fomenta la capacidad investigadora en los alumnos.
- Desarrolla las competencias tecnológicas en la búsqueda de datos.
- Incrementa las capacidades de análisis y síntesis.
- Estimula el pensamiento crítico y reflexivo.
- Promueve la responsabilidad y el compromiso en el alumnado.
- Favorece el aprendizaje significativo del alumnado.

Autores como García González y Veiga Díaz (2014) constatan que los menores obtienen mejores calificaciones y comprensión de contenidos que con el método tradicional. Además, Spronken-Smith y Kinghams (2009) afirman al respecto que, la metodología ABP, contribuye al aprendizaje motivacional ya que los alumnos disfrutan trabajando y aprenden de una forma mucho más significativa. Kahn y O'Rourke (2005), De Graaf y Kolmos (2007) y Harmer y Stokes (2014) añaden que con el uso del ABP los menores presentan un mayor interés en la adquisición de conocimientos ya que son los protagonistas de su propio aprendizaje.

Papel docente-alumno en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos:

El papel del docente va más allá de la mera exposición de contenidos. Ejercerá el rol de orientador y guía en el proceso de aprendizaje del alumnado y creará situaciones de aprendizajes a partir de los intereses detectados en los niños. Para ello, les facilitará los materiales idóneos, valorará el desarrollo del proyecto, gestionará el trabajo en grupos, resolverá conflictos y responderá dudas, controlará el ritmo de trabajo y evaluará el resultado.

El papel del alumno pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y promotor de su propio aprendizaje. Sus funciones serán la búsqueda de información, la capacidad de síntesis, la comprensión e interpretación de datos, el reconocimiento de problemas y posibles soluciones, el planteamiento de conclusiones y la revisión crítica del trabajo realizado.

3.4. APRENDIZAJE COOPERATIVO VS APRENDIZAJE COLABORATIVO

A continuación, se muestra una tabla comparativa y fundamentada en los diversos estudios científicos, sobre el Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo.

Tabla 1: Aprendizaje Cooperativo VS Aprendizaje Colaborativo. Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje Colaborativo
Responsabilidad Individual: Las tareas se dividen entre los miembros del grupo. Cada estudiante se encarga de un apartado que, posteriormente, se pondrá en común.	Responsabilidad grupal: Se construye el conocimiento mediante la colaboración grupal. Todos los miembros del grupo realizan las mismas tareas de forma conjunta.
Profesor responsable del aprendizaje: El profesor es mediador o guía en el proceso de aprendizaje. El profesor es el encargado de estructurar y determinar el trabajo a realizar por los alumnos.	Aprendizaje autogestionado: La responsabilidad del aprendizaje recae especialmente en el grupo de alumnos. El profesor actuará como facilitador, orientador y coordinador ayudando al grupo.
El producto final es la suma del desempeño individual	El producto final es la suma del desempeño grupal
Evaluación individual y grupal	Evaluación grupal

Según se muestra en la Tabla 1, El aprendizaje cooperativo es una forma de aprender en la que se produce una interacción e interdependencia entre los diferentes componentes de un grupo, aunque cada miembro tenga su responsabilidad individual, para conseguir una meta en común.

Vigotsky (1978) afirma respecto a esta idea que las personas, como seres sociales que son, necesitan de la interacción con sus iguales. Además, Vergara (2016) afirma que sin la interacción y el grupo como base, la metodología ABP pierde lo que la define y caracteriza.

La UNESCO (1995) sostiene que la pedagogía cooperativa es el medio más idóneo para lograr una educación integral para todos los alumnos.

Pujolàs (2011) defiende la necesidad de introducir metodologías cooperativas como el único medio para poder atender en una misma clase a la heterogeneidad del alumnado: motivaciones, intereses, capacidades, culturas u orígenes sociales. La cooperación favorece la inclusión, la colaboración y la cooperación de todos, así como, el esfuerzo conjunto para alcanzar el objetivo establecido y poder avanzar en el aprendizaje, cada alumno hasta lo que sus capacidades le permitan.

3.5. IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la etapa de Educación Infantil es de especial importancia trabajar el área de “Conocimiento del entorno” para que el niño conozca su entorno más cercano e inmediato, se vincule como miembro perteneciente de él y participe de forma activa en las diferentes manifestaciones culturales.

Como señalaba Piaget, el niño de infantil de 5 años se encuentra en la etapa Preoperacional donde la curiosidad hace que prevalezca la ilusión y el interés por conocer cosas novedosas. Esta etapa se caracteriza por el famoso y continuo “por qué” sobre aspectos desconocidos de su entorno más inmediato, su pueblo. Por este motivo, los profesionales de la enseñanza, deben aprovechar esta curiosidad innata para que el menor conozca el entorno natural, social y cultural en el que está inmerso y pueda aprender cosas nuevas de él gracias al interés y descubrimiento.

Por otro lado, hacer referencia a la jerarquía de necesidades humanas de Maslow que estableció a través de su famosa pirámide en 1943. Dicho autor afirmaba que el sentido de pertenencia a un grupo o comunidad se reconoce como la tercera necesidad humana más importante para la persona. Maslow defendía que una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, surge la necesidad de amor, afecto y pertenencia a su entorno. A continuación, se observa la pirámide de necesidades humanas que elaboró dicho autor:



Figura 1. Pirámide Necesidades Humanas de Maslow. Adaptado de Chapman (2007). Recogido de: (Quintero, A. J. R. (2011). Teoría De Las Necesidades De Maslow. *Psychological Review*, 50.

En relación a la Figura 1, y en el contexto de nuestra propuesta, la Etapa de Infantil es crucial para que el niño construya su propia identidad y su pertenencia al pueblo: a su historia, su cultura, sus comidas típicas, sus festividades, sus personajes ilustres, etc. El sentido de pertenencia a su pueblo es fundamental para el desarrollo evolutivo del menor.

Piaget decía al respecto que, al inicio, el espacio se limita al entorno más cercano al niño y la concepción que tiene sobre este es limitada. Posteriormente, su círculo se va ampliando de forma progresiva; Así como, su experiencia sobre la realidad y su habilidad para moverse en entornos cada vez más amplios. Esta visión nos hace plantearnos la idea de que existe diferentes escalas de magnitud que Brousseau (1998) distingue como microespacio, mesoespacio y macroespacio. El Microespacio hace referencia al eje “yo-familia”, el Mesoespacio se estructura sobre el “triángulo casa-escuela-parque-barrio”, es decir, aquello que se conoce como entorno próximo o cercano en la etapa de Educación Infantil y el Macroespacio se trata de un espacio mucho más amplio y abstracto.

Los niños nacen, crecen, se vinculan y aprenden en un medio social y cultural, donde la historia y tradiciones de su cultura, les otorga experiencias que serán determinantes en la formación de su identidad.

Sánchez Vidal (1996) comenta que para sentirse miembro de una comunidad es necesaria la interacción social con los miembros de ese colectivo para adquirir el sentimiento de arraigo territorial, mutualidad e interdependencia.

Miralles y Molina (2011) señalan al respecto que el conocimiento de sí mismo, del otro y de su entorno social, son niveles que interactúan entre sí formando la imagen que uno tiene de sí mismo en relación con el otro y el mundo en el que vive.

El niño construye su interpretación del medio en que habita y donde convive, dando sentido a cada lugar y acontecimiento en función de su propia organización interna. Va construyendo su conocimiento social observando, preguntando, comunicándose, imitando el comportamiento de los otros, ensayando nuevas conductas, reflexionando y comprendiendo las diferentes costumbres. Como afirma Goris (2006), los niños comienzan a descubrir su entorno dando pequeños pasos y son los docentes los que acompañarán en la escuela a esos niños en su recorrido proponiéndoles situaciones nuevas para que puedan ampliar su realidad.

El conocimiento del entorno es una de las tres áreas que favorece el acercamiento del alumno a su realidad más inmediata y próxima. La enseñanza-

aprendizaje de esta área favorecerá que el niño conozca su pueblo y se identifique como miembro perteneciente de este.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA. PROYECTO: “CONOCE TU PUEBLO, MARCHENA”

4.1. INTRODUCCIÓN

La propuesta educativa “Conoce tu pueblo, Marchena” se va a poner en práctica en una clase con alumnos de 5 años del segundo ciclo de Educación Infantil. Concretamente, nuestra clase está conformada por 20 alumnos entre los cuales no se ha detectado ninguna discapacidad. El área de conocimiento a la que hace referencia dicho proyecto es la de “Conocimiento del Entorno”. Los bloques que se trabajarán específicamente de esta área son:

- Bloque II. Acercamiento a la naturaleza
- Bloque III. Vida en sociedad y cultura

4.2. JUSTIFICACIÓN

El origen del proyecto “Conoce tu pueblo, Marchena” se debe al interés detectado en el alumnado de 5 años por conocer su pueblo y la necesidad de sentirse perteneciente a él.

La idea de pertenecer a un pueblo tiene relación con lo que se conoce de éste, el sentido que cada niño da a su vida en su entorno más inmediato y al hecho de que se sienta reconocido como miembro de la comunidad.

La construcción de la identidad y sentido de pertenencia es un proceso complejo, multifactorial y multidimensional que se debe trabajar en la etapa de Educación Infantil. Este proyecto permitirá el conocimiento del entorno más inmediato y cercano del niño como es su pueblo, Marchena. Simultáneamente el niño construirá su propia interpretación del medio en el que habita y donde convive, dando sentido a su pueblo y reconociéndose como parte del mismo.

Gallardo, Ríos, Fernández y Ramos (2016) señalan que la Educación Infantil es la etapa concebida como eje principal de interacción, comunicación y aprendizaje siendo el pueblo el espacio diseñado y organizado para tal fin. Desde este enfoque, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) supone un cambio en el paradigma pedagógico teniendo en cuenta las características psicoevolutivas del alumnado, los diferentes ritmos de aprendizaje y el papel activo del niño para conocer su entorno más inmediato, Marchena. Nuestra propuesta educativa

destaca el carácter relevante de los aspectos sociales del pueblo en el proceso educativo favoreciendo el sentido de pertenencia a este a partir de la interacción que establecen los niños con los elementos característicos del pueblo y el contacto con sus habitantes. Además, las actividades propuestas están pensadas para el desarrollo cultural del menor y su realización en el ámbito individual, familiar y social.

Esta metodología favorecerá el concepto de justicia social necesaria para comprender la idiosincrasia marchenera, convirtiendo el aula en un espacio democrático que permita expresar y compartir lo aprendido y sentido sobre su pueblo.

4.3. OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA

- Conocer el entorno más cercano e inmediato, el pueblo, Marchena.
- Construir su propia identidad y el sentido de pertenencia reconociéndose como marchenero.

4.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ubicar geográficamente el pueblo de Marchena.
- Conocer la historia y las diferentes culturas que habitaron en ella.
- Comparar la Marchena antigua con la actual.
- Conocer el Ayuntamiento y los servicios públicos de Marchena.
- Conocer y localizar sus diferentes barrios y calles.
- Saber distinguir los diferentes tipos de viviendas existentes en su pueblo.
- Verbalizar los lugares más significativos del pueblo.
- Conocer las industrias más relevantes del pueblo marchenero y sus diferentes productos.
- Respetar su pueblo y su entorno natural.
- Conocer, probar y saber diferenciar los platos típicos del pueblo de Marchena; Así como, de otros lugares del mundo.
- Concienciar sobre el asociacionismo.
- Participar activamente en situaciones y manifestaciones culturales propias de la localidad.
- Identificar y valorar las manifestaciones artísticas Marcheneras.
- Conocer los personajes ilustres del pueblo marchenero y sus aportaciones.
- Conocer al Equipo de Pediatría de Marchena y sensibilizar en la importancia de los hábitos saludables.

- Conocer, sensibilizarse y participar en la Marchena inclusiva y solidaria.

4.5. CONTENIDOS

- Ubicación geográfica del pueblo de Marchena
- Historia y Origen del pueblo marchenero
- El Ayuntamiento de Marchena y sus servicios públicos
- Marchena y sus barrios
- Industrias de Marchena
- El entorno natural marchenero
- Comidas típicas del pueblo de Marchena
- Asociaciones de Marchena
- Semana Santa marchenera
- Fiestas tradicionales de Marchena
- Personajes ilustres marcheneros
- Salud y Deporte de Marchena
- Inclusión en Marchena
- Solidaridad marchenera

4.6. TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto “Conoce tu pueblo, Marchena” tendrá una duración de 9 meses. Se ha decidido dicha temporalización ya que conocer su pueblo y sentirse parte de él es una tarea ardua y dilatada en el tiempo, por lo que debemos mantener la propuesta educativa durante todo el curso académico. Esto nos permitirá asociar las actividades propuestas a la realidad del momento. El Proyecto está previsto para que se inicie en el próximo curso académico 2022-2023.

Comenzará el 16 de Septiembre de 2022 y terminará el 23 de Junio de 2023. Se realizará una sesión a la semana con una duración de 40 minutos y las salidas de una mañana completa. A modo de ejemplo se muestra el siguiente Diagrama de Gantt:

Tabla 2: Diagrama de Gantt. Fuente: Elaboración propia

Diagrama de Gantt	Meses									
Actividad	Septiembre 2022	Octubre 2022	Noviembre 2022	Diciembre 2022	Enero 2023	Febrero 2023	Marzo 2023	Abril 2023	Mayo 2023	Junio 2023
¿Y tú, qué sabes sobre tu pueblo?										
Una carta ...										
Ubicamos nuestro pueblo										
Jornada sobre Patrimonio de Marchena										
Marchena Vintage										
Ayuntamiento y Servicios Públicos de Marchena										
Conocemos nuestro barrio										
Aquí vivo yo										
Las industrias de mi pueblo										
Marchena y su entorno natural										
Encuentro gastronómico intercultural										
Asociacionismo Marchenero										
Marchena y su Semana Santa										
Marchena y sus fiestas										
Personajes Ilustres Marcheneros										
Marchena: Salud y Deporte										
Marchena Inclusiva										
Marchena Solidaria										
Marchena, La Bella Desconocida										

4.7. DESARROLLO DEL PROYECTO

En primer lugar, durante la asamblea de clase, el docente preguntará a modo de Brainstorming: Chicos, ¿Qué os gustaría saber sobre Marchena?. Algunas de sus propuestas pueden ser: “quiero estudiar los castillos”, “los pasos de Semana Santa”, “la comida típica”, “el río del pueblo”, etc. Escuchadas y atendiendo a cada una de ellas, titularemos nuestro proyecto: “Conoce tu pueblo, Marchena”.

Una vez conocida la temática a trabajar, se les mandará una carta informativa a los padres/madres con el fin de informarles acerca del mismo y fomentar la colaboración familia-escuela durante el desarrollo del proyecto. En ella se detallarán las actividades que se llevarán a cabo y aquellas donde se requiera la participación directa de la familia.

Actividad de Inicio:

Denominación de la actividad:	"¿Y tú, qué sabes sobre tu pueblo?"
Objetivo:	Conocer las ideas previas de los alumnos sobre Marchena
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Viernes 16 de Septiembre de 2022 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Individual
Materiales o recursos:	Ordenadores
Explicación de la actividad:	
En el aula de informática, los niños contestarán un trivial interactivo con preguntas sobre su pueblo. Para finalizar, en modo de asamblea, se pondrán en común los conocimientos previos de los alumnos y se resolverán dudas.	
❖ Recurso digital de elaboración propia (Trivial): Editor QUIZ BLOQUES (genial.ly)	

Actividades de desarrollo:

Denominación de la actividad:	"Una carta ..."
Objetivo:	Motivar al alumnado sobre el Proyecto: "Conoce tu pueblo, Marchena"
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Viernes 23 de Septiembre de 2022 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Grupo clase
Materiales o recursos:	Carta de la alcaldesa
Explicación de la actividad: Damos comienzo al proyecto con una actividad motivadora que consiga captar la atención del alumnado. El cartero de nuestra localidad llegará a clase y nos entregará una carta de la señora alcaldesa. Sentados en asamblea, el docente leerá en voz alta la carta:	
Queridos alumnos de este bonito pueblo: Me llamo María del Mar Romero y soy la alcaldesa de Marchena. Se aproxima la feria de FITUR y es muy importante dar a conocer nuestro pueblo para que lo conozcan y vengan a visitarnos. Necesito vuestra ayuda. Desde el Ayuntamiento de Marchena, os pedimos la colaboración para investigar sobre nuestro pueblo. Con la ayuda de vuestros maestros y familiares seguro que lo conseguireis. Finalmente, y en pleno extraordinario, seréis nombrados: "Alumnos predilectos de Marchena". 	

Denominación de la actividad:	"Ubicamos nuestro pueblo"
Objetivo:	Saber ubicar geográficamente el pueblo de Marchena.
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 30 de Septiembre de 2022 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 7 de Octubre de 2022 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Investigación aula informática: en parejas Excursión con drone: grupo clase
Materiales o recursos:	Ordenadores, Drone y Tablet
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: En el aula de informática y con la ayuda del programa de Google Maps, los niños ubicarán geográficamente el pueblo de Marchena y sus alrededores. El docente realizará una captura de pantalla y enseñará a los niños a dibujar con el cursor. Una vez ubicado el pueblo, editarán la fotografía señalando su pueblo con una almena haciendo referencia al Arco de la Rosa. A continuación, rodearán con la misma técnica los pueblos más cercanos.	
Segunda sesión: Recorreremos Marchena a vista de pájaro. Para ello, se invitará a un especialista en drone. El docente se movilizará con los alumnos a los lugares más emblemáticos de Marchena. Allí, in situ, los niños podrán observar a través de una Tablet las vistas de su pueblo obtenidas desde el drone. Los alumnos participarán activamente indicándole al piloto de drone hacia dónde quieren que lo dirija. El vídeo obtenido se publicará en la página web del colegio. Ejemplo de Marchena a vista de Drone: Dji Mini2 MARCHENA - SEVILLA - YouTube	

Denominación de la actividad:	"Jornada sobre Patrimonio de Marchena"
Objetivos:	- Conocer la historia de nuestra localidad y las diferentes culturas que habitaron en ella. - Conocer "La leyenda del Arco de la Rosa"
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 14 de Octubre de 2022 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 21 de Octubre de 2022 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Charla ACUPAMAR y Teatro leyenda: grupo clase
Materiales o recursos:	PDI
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: La asociación ACUPAMAR (Asociación Cultural por el Patrimonio de Marchena) visitará el colegio y nos explicará los orígenes y la historia de Marchena. Se hablará de los antepasados que vivieron en el pueblo; Así como, de los diferentes monumentos y vestigios que nos dejaron. Para finalizar, se proyectará el siguiente vídeo explicativo para afianzar conocimientos: RECINTO AMURALLADO DE MARCHENA (Historia y restauración) - YouTube . Segunda sesión: El docente explicará "La leyenda del Arco de la Rosa". A continuación, asistiremos a la dramatización que se realizará en el emblemático Arco de la Rosa. Allí, el grupo joven de teatro de Marchena la escenificará para nuestros alumnos. Ejemplo de teatralización "Leyenda del Arco de la Rosa": Teatralización de leyenda marchenera. El Arco de la Rosa. - YouTube	

Denominación de la actividad:	"Marchena Vintage"
Objetivo:	Comparar la Marchena antigua con la actual
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 28 de Octubre de 2022 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 4 de Noviembre de 2022 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Elaboración álbum digital y Grabación Chroma: grupoclase
Materiales o recursos:	Ordenadores, Fotografías y Tela de Chroma
<u>Explicación de la actividad:</u> <u>Primera sesión:</u> Se pedirá la colaboración de la familia, especialmente la voz de nuestros mayores, para realizar un versus fotográfico-explicativo de la Marchena antigua y la Marchena actual. Finalmente, realizaremos en clase nuestro propio álbum digital denominado: "Marchena Vintage". ❖ Recurso digital de elaboración propia (Álbum Marchena Vintage): https://www.canva.com/design/DAE5c0xvIk4/SYKwW-bfZStFiJl280_p0Q/edit?utm_content=DAE5c0xvIk4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton (Voz: Jesús María Montero Pérez. Marchenero nacido en 1945) <u>Segunda sesión:</u> Los alumnos, a través de un Chroma, viajarán a través del tiempo a la Marchena antigua. En el vídeo se podrá contemplar los cambios que se han producido en el pueblo a lo largo del tiempo: sus calles, casas, monumentos significativos, lugares de interés, etc. Los niños irán con vestimentas propias de la época que habrán visto previamente en reportajes fotográficos de la época. Las imágenes del fondo del Chroma se sacarán del siguiente vídeo: Las fotos más antiguas de Marchena están en el Fondo Azpiazu de Vitoria. - YouTube	

Denominación de la actividad:	"Ayuntamiento y Servicios Públicos de Marchena"
Objetivo:	Conocer el Ayuntamiento y los servicios públicos de Marchena
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 11 de Noviembre de 2022 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 18 de Noviembre de 2022 Duración: 40 minutos
Agrupamiento	Video explicativo y Rol Play: grupo de clase. Juego "¿Qué hay detrás?": en parejas
Materiales o recursos	Pizarra digital, ordenadores e indumentaria servicios públicos.
Explicación de la actividad: Primera sesión: El docente proyectará en la pizarra digital un vídeo explicativo de elaboración propia sobre el Ayuntamiento de Marchena y sus servicios públicos. Terminaremos la actividad en el aula de informática donde se reforzarán los conocimientos adquiridos a través de un juego interactivo: "¿Qué hay detrás?". Los niños deberán adivinar de qué servicio se trata. Recursos digitales de elaboración propia: ❖ (Vídeo Servicios Públicos de Marchena): https://www.canva.com/design/DAE2Qw4CMwo/Pwb80I2zEvjpH9kCelLw/watch?utm_content=DAE2Qw4CMwo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu ❖ (Juego interactivo: ¿Qué hay detrás?): Editor ¿QUÉ HAY DETRÁS? (genial.ly) Segunda sesión: El docente asignará por grupos las diferentes profesiones de los servicios públicos de la localidad. Los niños realizarán un Rol Play guiado por la docente. Para ello, le pediremos a las familias que los caractericen con la indumentaria propia de cada servicio. En Asamblea, se reflexionará sobre la importancia y la necesidad de cada servicio en el pueblo.	

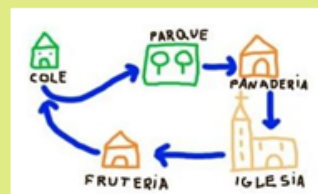
Denominación de la actividad:	"Conocemos nuestro barrio"
Objetivo:	Conocer los distintos barrios del pueblo y los elementos más representativos de cada uno
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 25 de Noviembre de 2022 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 2 de Diciembre de 2022 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Redacción, fotografías y explicación del barrio: individual Confección mural, salida, realización itinerario: grupoclase
Materiales o recursos:	Redacción, Fotografías, Cartulina, Colores, Tijeras y Pegamento, PDI, Mapa callejero y rotuladores
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: El docente, una semana antes, dividirá la clase según los barrios en los que viva el alumnado. Cada grupo buscará información sobre su barrio y, con la ayuda de sus familiares, redactarán un pequeño texto que lo describa. También se les pedirá que realicen fotografías de los lugares que más les guste de su barrio. En clase, cada niño deberá leer su redacción y enseñarnos las fotografías que ha realizado de su barrio. Terminaremos la actividad realizando de forma conjunta el mural denominado: "Marchena y sus barrios". En él, se pegarán las redacciones y se realizará un collage con las diferentes fotos. Segunda sesión: El docente utilizará con los alumnos la aplicación de Google Maps para realizar una visita virtual por los barrios de Marchena. En la pantalla digital de clase se abrirá la aplicación en la opción de Visor Street View donde colocaremos el muñequito Pegman en los diferentes barrios para pasear virtualmente por ellos.	

Denominación de la actividad:	"Aquí vivo yo"
Objetivos:	- Saber distinguir los diferentes tipos de viviendas existentes en su pueblo - Conocer la dirección de su domicilio
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 16 de Diciembre de 2022 Duración: mañana completa ➤ Segunda sesión: Viernes 13 de Enero de 2023 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Explicación tipos de viviendas, debate calles y mapacallejero: grupo clase Dibujo vivienda: individual
Materiales o recursos:	Redacción, Fotografías, Cartulina, Folios, Colores, Tijeras y Pegamento
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: El docente explicará a los alumnos que en Marchena existen diferentes tipos de viviendas. Los alumnos podrán diferenciarlas con la ayuda del siguiente cartel.	

Denominación de la actividad:	"Las industrias de mi pueblo"
Objetivo:	Conocer las diferentes industrias del pueblomarchenero y sus diferentes productos
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 20 de Enero de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 27 de Enero de 2023 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Visualización Power Point: grupo claseJuego digital: individual
Materiales o recursos:	PDI y ordenadores
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: El docente, explicará a los alumnos que Marchena tiene empresas e industrias muy importantes y reconocidas a nivel nacional. A través de un Power Point se dará a conocer los diferentes establecimientos, sus logos y los productos que nos ofrecen. ❖ Recurso digital de elaboración propia (Power Point "La Marchena Industrial"): https://www.canva.com/design/DAE5w4ltnog/sPsDo5VhODLW_X991WD2og/edit?utm_content=DAE5w4ltnog&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton Segunda sesión: Los alumnos, en el aula de informática, jugarán de forma digital a: "Las industrias de mi pueblo". En él, tendrán que relacionar el logotipo de cada empresa con el producto que vende. De esta forma, el alumnado recordará y pondrá a prueba los conocimientos adquiridos en el Power Point. ❖ Recurso digital de elaboración propia (Juego interactivo "Las industrias de mi pueblo"): https://es.educaplay.com/juego/11566238-las_industrias_de_mi_pueblo.html Durante el recreo propondremos a los niños que jueguen a "Las Tiendecitas" donde simularán comprar y vender productos marcheneros. Aprovecharemos la actividad para concienciar sobre la importancia de comprar en el barrio. (Imagen recogida de: El rincón de la frutería - Centro de Educación Infantil Luna en Zaragoza (ceiluna.com)) Terminaremos colaborando con la campaña: Marchena en tu corazón. "Yo, compro en Marchena", destinada a fomentar las compras en el pueblo. Los niños explicarán a sus familiares la necesidad de comprar en las tiendas de sus barrios para ayudar a levantar el comercio local y la posibilidad de participar en sorteos como premio. (Imagen recogida de: SODEMAR "MARCHENA EN TU CORAZÓN", NUEVA CAMPAÑA EN PRO DEL COMERCIO LOCAL.)	

Denominación de la actividad:	"Marchena y su entorno natural"
Objetivo:	- Respetar el entorno natural marchenero. - Concienciar sobre la importancia de la reforestación. - Conocer la Vía Verde La Campiña.
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 3 de Febrero de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 10 de Febrero de 2023 Duración: mañana entera
Agrupamiento:	Tarea de investigación: en parejas Educación Medioambiental y salida a la Vía Verde: grupo clase
Materiales o recursos:	Ordenadores, Folios, Lápices y Prismáticos
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: En el aula de informática, los alumnos investigarán sobre el entorno natural marchenero. En asamblea, aprovecharemos la transversalidad de "Educación Medioambiental" y concienciaremos al alumnado sobre la importancia de cuidar nuestro entorno natural. Por ejemplo, preguntaremos sobre nuestro río: ¿Os habéis fijado que el río está muy sucio y lleva poca agua? ¿Qué podemos hacer? Para una mayor sensibilización del alumnado se realizará una comparativa del Río Corbones con fotografías antiguas y actuales. Para finalizar, recogeremos sus propuestas de mejora respecto al entorno natural marchenero y las presentaremos en el ayuntamiento al concejal de medioambiente.	
Segunda sesión: Se realizará una visita a la Vía Verde de Marchena. Pediremos la colaboración del Taller Verde "Ecologistas en acción", para que nos enseñen su magnífica labor de reforestación de la zona. Los niños aprenderán in situ el proceso de plantación y riego, plantando diversos árboles y plantas autóctonas. Desde el Taller Verde se concienciará y sensibilizará sobre la importancia de "reforestar" y de cuidar nuestra vía verde. A continuación, caminaremos hasta el merendero donde los niños podrán observar los olivos de la campiña marchenera. El docente recordará el nombre antiguo "Marsena`h", de origen árabe que significa "Tierra de olivos". Terminaremos la actividad haciendo una parada en el observatorio de aves. Asignaremos por grupo unos prismáticos para que los niños puedan contemplar de cerca los cernícalos y palomos marchenero, ejemplares únicos de nuestro pueblo.	

Denominación de la actividad:	"Encuentro gastronómico intercultural"
Objetivo:	Conocer, probar y saber diferenciar los platos típicos del pueblo de Marchena; Así como, de otros lugares del mundo
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 17 de Febrero de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 24 de Febrero de 2023 Duración: mañana completa ➤ Tercera sesión: Viernes 3 de Marzo de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Charla, Encuentro gastronómico marchenero e intercultural: grupo clase
Materiales o recursos:	Pizarra y tizas
Explicación de la actividad: Primera sesión: Nos visitará en clase Francisco Javier Segovia Montero, cocinero y profesor del ciclo superior de Restauración, Cocina y Pastelería del IES Isidro de Arcenegui y Carmona. Será el encargado de explicarnos los platos típicos de nuestro pueblo, su elaboración y sus orígenes. A continuación y, para afianzar conocimientos, el alumnado irá clasificando en la pizarra los platos típicos de Marchena explicados por el cocinero, según sean dulces o salados. Segunda sesión: Celebraremos en el patio del colegio la actividad: "Encuentro Gastronómico Intercultural". Un día antes del encuentro, el docente comprará con el alumnado dulces del pueblo. Para ello, cogeremos el autobús local en la puerta del colegio e iremos bajándonos en cada uno de los establecimientos: Pastelería Corpas, Horno "El Chirri" y Molletes de la calle Cantareros. Se aprovechará la transversalidad de las "normas sociales de compra" como: saludar, pedir la vez o coger número, decir lo que queremos comprar, pagar y despedirnos; Así como, del conteo para el pago de la compra. Finalizaremos la actividad realizando nuestro itinerario de compra. El docente dibujará en la PDI (Pizarra Digital Interactiva) el itinerario que han realizado para comprar los dulces. Los niños tendrán que verbalizar al docente las diferentes empresas visitadas y sus productos. Tercera sesión: Para las comidas saladas se pedirá la colaboración de las familias, tanto marcheneras como de otras localidades y países que pudieran haber en el centro, para que elaboren una receta típica de su pueblo, ciudad o país. En mesas alargadas colocaremos los diferentes platos con la bandera de su lugar. Los niños podrán degustarlos mientras los padres explican su lugar de procedencia, ingredientes y modo de elaboración. Concluiremos la actividad elaborando nuestro propio recetario con las diferentes comidas degustadas, dedicando un capítulo especial a las que se elaboran en el pueblo de Marchena.	



Denominación de la actividad:	"Asociacionismo Marchenero"
Objetivo:	Conocer las diferentes asociaciones de Marchena, su dirección social y ubicación en el mapa callejero
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 10 de Marzo de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 17 de Marzo de 2023 Duración: 40 minutos
Agrupamiento:	Confección dípticos y trípticos y Visualización Pdf: grupo clase Ubicación dirección asociaciones: grupos de 5
Materiales o recursos:	PDI, dípticos y trípticos, mapa callejero
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: El docente, explicará a los alumnos las diferentes asociaciones existentes en el pueblo. Se sensibilizará al alumnado incidiendo en la importancia de hacerse socio y colaborar con ellas. Para ello, el profesor junto con los alumnos llevará a cabo una campaña informativa, confeccionando dípticos y trípticos informativos. Finalmente, los alumnos participarán activamente, repartiendo los folletos a sus familiares y vecinos más cercanos, dándolas a conocer y promoviendo la inscripción de nuevos socios. ❖ Recurso digital de elaboración propia (Tríptico Asociacionismo de Salud): https://www.canva.com/design/DAE6Ost9WnM/QiUpU9nxnFgzVcD5fyagxg/edit?utm_content=DAE6Ost9WnM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton Segunda sesión: En la pizarra digital se proyectará el Pdf de las asociaciones marcheneras y su dirección social: ASOCIACIONES.pdf (marchena.es) . Los alumnos traerán el listado de los nuevos socios que hayan conseguido y nos pondremos en contacto telefónicamente con las asociaciones para comunicárselo.	

Denominación de la actividad:	"Marchena y su Semana Santa"
Objetivo:	- Conocer las Hermandades de Marchena y sus pasos - Conocer las saetas marcheneras
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 24 de Marzo de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 31 de Marzo de 2023 Duración: mañana completa ➤ Tercera sesión: Viernes 14 de Abril de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Búsqueda de información: grupos de 3 Pasacalle y visita a la Escuela de Saetas: grupo clase
Materiales o recursos:	Ordenadores, Mural, Fotografías, Colores, Tijeras y Pegamento, Indumentaria pasacalle
Explicación de la actividad: Primera sesión: En el aula de Informática, se propondrá una actividad investigadora sobre la fiesta grande de Marchena, su Semana Santa. El docente formará grupos de 3 y les asignará una de las siete Hermandades del pueblo. Deberán buscar información sobre: el escudo de la hermandad, el día que sale su procesión, de qué iglesia salen, el color de los penitentes, la imagen del cristo y de la virgen, etc. Segunda sesión: Los alumnos confeccionarán los llamados altaritos que emulan a los pasos de semana santa marcheneros. En Asamblea los alumnos explicarán qué materiales han utilizado para su realización, el tiempo que les ha llevado, de qué hermandad se trata, etc. Terminaremos la actividad visitando la escuela de saetas donde saeteros de renombre de nuestra localidad interpretarán saetas de diferentes estilos: carceleras, marcheneras, por seguriyas y por martinete. Los alumnos aprenderán a cantar una cuarta del Dulce Nombre de Jesús y les animaremos a que la canten el día del pasacalle procesional delante del paso. Tercera sesión: Se realizará un pasacalle procesional en las inmediaciones del colegio. Se les pedirá a las familias que colaboren con la indumentaria y vestimenta asignadas a sus hijos: costalero, cura, mujeres de mantilla, penitentes, capataz, monaguillos, guardias civiles y músicos. Para que los niños conozcan las diferentes bandas de cornetas y tambores de la localidad, tocarán durante el pasacalle procesional: Villa de Marchena, Castillo de la Mota, Agrupación Dulce Nombre, María Santísima de la Palma, etc. Previamente, en clase se habrá trabajado la labor y la función de cada uno dentro de la procesión. La actividad procesional se grabará en vídeo que se subirá a Youtube para una mayor difusión de la Semana Santa Infantil marchenera. Ejemplo de vídeo procesional: Procesión Infantil Colegio Santa Isabel 2019 - YouTube	

Denominación de la actividad:	"Marchena y sus fiestas"
Objetivo:	Conocer las fiestas más emblemáticas de Marchena: Semana Santa, Feria, Corpus Christi, Día de los patrones, Carnaval, Rocío Cabalgata de Reyes y Fiestade la Guitarra
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Viernes 21 de Abril de 2023 Duración: Mañana completa
Agrupamiento:	Visita rincones: grupo clase
Materiales o recursos:	Stand por rincones
<u>Explicación de la actividad:</u> En el patio del colegio se crearán diversos rincones dedicados a las diferentes fiestas que se celebran en la localidad. Para ello, pediremos a los alumnos que traigan enseres, vestimentas y música relacionadas con cada una de ellas. Con lo traído, los niños decorarán los diferentes stands y se realizará un conglomerado de actividades relacionadas con las tradiciones de cada festividad. Ejemplo de actividades programadas en el stand de La Feria: - Concurso de baile de sevillanas - Montaje de caseta de feria. - Confección de flores de papel y farolillos. - Conocer el traje típico de flamenca y el de corto. - Montarse en un coche de caballos. - Conocer los instrumentos más afines a la feria: La guitarra y las castañuelas.	

Denominación de la actividad:	"Personajes Ilustres Marcheneros"
Objetivo:	Conocer la figura de Pepe Marchena, Coullaut Valerae Ignacio Camacho
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 28 de Abril de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 5 de Mayo de 2023 Duración: mañana completa ➤ Tercera sesión: Viernes 12 de Mayo de 2023 Duración: mañana completa ➤ Cuarta sesión: Sábado 13 de Mayo de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento	Búsqueda de información: en parejas Visualización de videos y salidas: en grupo
Materiales o recursos	Pizarra digital, grabadoras, ordenadores, folios y lápices
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: En la primera sesión preguntaremos a los alumnos: ¿Conocéis o sabéis de alguna persona ya sea cantante, escultor, poeta... que sea conocido y haya nacido en nuestro pueblo? Con esta pregunta, damos paso a que los niños investiguen sobre los personajes ilustres de nuestra localidad. Para ello, en clase de informática buscarán información sobre Pepe Marchena, Coullaut Valera e Ignacio Camacho. Segunda sesión: El docente explicará a los niños quién era Pepe Marchena y la gran aportación que hizo al Flamenco. Para que el alumnado conozca mejor al personaje se realizará una salida al Parque del Príncipe donde se encuentra la escultura del cantaor. Aprovecharemos para visitar también el museo de la discografía de Pepe Marchena, situado en el Cine Planelles. Terminaremos la actividad, afianzando conocimientos y acercándonos un poco más al personaje. El docente proyectará el vídeo: Pepe Marchena. Rito y Geografía del Cante. - YouTube Tercera sesión: El docente pondrá en el ordenador de clase una fotografía de Coullaut Valera y sus dos obras más relevantes como son: el monumento a Bécquer en el parque de María Luisa en Sevilla y Don Quijote y Sancho Panza en Madrid. A continuación, visitaremos el museo de Coullaut de Marchena donde nos hablarán de su biografía y contemplaremos algunas de las obras que el escultor ha dejado en Marchena. En la plaza del museo realizaremos un taller de barro con la ayuda de Juanma, profesor de la escuela de cerámica de la localidad. Él nos explicará que en Marchena se han encontrado vestigios del S.IX a.C, "La cerámica de Montemolín", reconocida como bien de interés cultural. Los alumnos terminarán la actividad practicando la técnica del modelado realizando una imitación de las ánforas encontradas en Montemolín.	

Cuarta sesión:

El docente explicará a los niños que Ignacio Camacho es licenciado en Filología Hispánica y Periodismo y que fue reconocido como "Marchenero del Año" por el Ayuntamiento de Marchena.

Pediremos la colaboración de la familia para que traigan periódicos de ABC y El Mundo. Los niños en clase, y agrupados en pareja, buscarán las columnas escritas por nuestro ilustre marchenero.

En clase de audiovisuales podrán verle como comentarista político en diversos programas de televisión como Espejo Público y Ana Rosa.

Para finalizar la actividad, se sintonizará con el programa radiofónico Onda Cero Radio donde participa como colaborador y los alumnos tendrán la oportunidad de hacerles preguntas sobre su pueblo, Marchena, en directo.

Los alumnos aprovecharán este medio para contar a los radioyentes lo que han aprendido sobre su pueblo en este proyecto y les animarán a que vengan a visitar Marchena. Los demás niños recogerán en grabadoras las respuestas del entrevistado para poder publicarlas posteriormente en la página web del colegio.



Denominación de la actividad:	"Marchena: Salud y Deporte"
Objetivo:	- Conocer al Equipo de Pediatría de Marchena - Conocer la importancia de hábitos saludables - Visitar los diferentes centros deportivos de la localidad
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 19 de Mayo de 2023 Duración: 40 minutos ➤ Segunda sesión: Viernes 26 de Mayo de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Charla Pediatra y Jornada de Convivencia: grupo clase
Materiales o recursos:	Ropa y material deportivo, Pictogramas, Hoja de registro desayuno y Tabla de ejercicios
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: El Equipo de Pediatría del Centro de Salud Ricardo Martínez visitará nuestra aula. Nos explicarán la guía de Salud Infantil con temas como: la salud bucodental, el desayuno cardiosaludable y la importancia de hacer deporte. Invitarán a los niños a poner en práctica lo aprendido para mejorar su salud proponiendo: 4.7.1. Registro de frutas para desayuno cardiosaludable 4.7.2. Pictograma para el correcto cepillado de dientes 4.7.3. Tabla de ejercicios aeróbicos Segunda sesión: El docente explicará que Marchena cuenta con diferentes centros deportivos: Pabellón Cubierto, Pistas de Atletismo, Campo de Fútbol, Rocódromo y Piscina Municipal. Propondremos a las concejalías de Salud y de Deporte de Marchena, la intención de llevar a cabo una Jornada Lúdica-Deportiva con la participación de todos los colegios de la localidad. En esta Jornada de Convivencia se pondrá fin al aprendizaje y formación de la guía de pediatría de la mano	

Denominación de la actividad:	"Marchena Inclusiva"
Objetivo:	- Conocer la Marchena Inclusiva - Concienciar y sensibilizar sobre la discapacidad
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Viernes 2 de Junio de 2023 Duración: mañana completa ➤ Segunda sesión: Viernes 9 de Junio de 2023 Duración: mañana completa ➤ Tercera sesión: Viernes 16 de Junio de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Búsqueda de información: en parejas Elaboración de pictogramas, visita pisos tutelados de ADISMAR, tour con bicicletas adaptadas y visualización vídeo: grupo clase
Materiales o recursos	Ordenadores, plastificadora, agenda de "puntos negros", autobús local y bicicletas adaptadas
<u>Explicación de la actividad:</u> Primera sesión: Invitaremos al presidente de la Asociación de Autismo de Marchena que nos hablará del programa ARASAAC y de su iniciativa de impulsar la señalización con pictogramas en los establecimientos del pueblo para mejorarla comprensión de este colectivo. Los alumnos contribuirán con dicha iniciativa confeccionando y coloreando pictogramas, creados por el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Explicaremos que es un recurso gratuito con el que se pueden descargar y crear nuevos pictogramas. En un panel de clase colocaremos los diferentes pictogramas para que los niños se vayan familiarizando con ellos. Terminaremos con la actividad "Cuelga tu pictograma". Para ello, los alumnos irán visitando comercios y entregando los pictogramas que serán colgados en una parte visible del mismo para que puedan ser identificados, fomentando así, el comercio inclusivo. Segunda sesión: Los alumnos visitarán ADISMAR, centro especializado en atender a personas con discapacidad intelectual. Se les explicará que Marchena está muy comprometida con la inclusión de personas con capacidades diferentes. Programaremos una visita concertada a la nave donde trabajan realizando jabones con aceite reciclado "GELU", y envasando legumbres "El Mallette". Cada jueves, en el mercadillo del pueblo, dos alumnos de forma rotatoria ayudarán a las madres y padres de la asociación a vender sus productos. En clase leeremos en el periódico local, "La Voz de Marchena", la noticia "Experiencia de vida" que se está llevando a cabo en el piso de ADISMAR. Se trata de un nuevo reto, una vivienda inclusiva para que cinco usuarios del centro ocupacional puedan vivir de manera independiente. En Asamblea dejaremos claro que son personas de nuestro pueblo que trabajan con mucha ilusión, luchan por sus sueños y necesitan la colaboración de todos los marcheneros. Entre todos elaboraremos una carta de bienvenida que titularemos: "Nuestros vecinos ideales", para felicitarlos por su nuevo proyecto de vida y darles nuestro apoyo. Tercera sesión:	

El docente explicará a los niños que el pueblo de Marchena ha sido reconocido como pueblo sin barreras y que está comprometido con el turismo inclusivo.

A continuación, se proyectará en la pizarra digital el siguiente vídeo: [Ciudad monumental sin barreras, Marchena, Sevilla - YouTube](#)

Terminaremos la actividad organizando una "ruta inclusiva" para concienciar y sensibilizar con la discapacidad motora. Para ello, necesitaremos la colaboración de las familias. Cada niño se sentará en una de las bicicletas especializadas y con la ayuda de sus padres realizarán un tour por el casco antiguo para que experimenten la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas en el pueblo.

Se les proporcionará una agenda de "puntos negros" para que vayan anotando aquellas calles donde hayan tenido más dificultades. Se la entregaremos al finalizar el recorrido al concejal pertinente para posibles mejoras.



Denominación de la actividad:	"Marchena Solidaria"
Objetivo:	- Conocer la Marchena Solidaria - Concienciar y sensibilizar sobre la necesidad de ser solidarios con los demás
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Primera sesión: Sábado 17 de Junio de 2023 Duración: mañana completa ➤ Segunda sesión: Domingo 18 de Junio de 2023 Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Marcha Solidaria y Mercadillo Solidario: grupo clase
Materiales o recursos:	Dorsal y Set de manualidades
Explicación de la actividad: Para concienciar a los niños sobre la necesidad de ser solidarios, plantearemos las dos sesiones en horario no lectivo con el objetivo de que dediquen parte de su tiempo libre a ayudar a los demás. Le llamaremos "FINDESOLIDARIO". Primera sesión: La Hermandad de la Vera-Cruz y el Club Atletismo Maratón Marchena nos invitarán a que participemos en la SAN SILVESTRE SOLIDARIA, la fiesta del deporte y la solidaridad. Realizaremos la marcha "Corremos contra el hambre". Los alumnos aportarán 1€ para la inscripción + 1 kilo de alimento no perecedero (legumbre, arroz, pasta) para la recogida del dorsal. La recaudación será destinada a los damnificados de la guerra de Ucrania. Segunda sesión: Se organizará una campaña solidaria para recaudar fondos destinados a la Asociación ANDEX, contribuyendo de esta forma a la investigación del cáncer infantil. Para ello, se realizarán diferentes talleres de manualidades donde los niños crearán sus propios productos que venderán en el MERCADILLO SOLIDARIO.	

Actividad de finalización:

Denominación de la actividad:	"Marchena, La Bella Desconocida"
Objetivo:	- Mostrar los conocimientos adquiridos sobre Marchena - Invitar a turistas a que visiten su pueblo
Temporalización o duración de la actividad:	➤ Elaboración de la revista digital: Durante el desarrollo del Proyecto ➤ Radio-Televisión Marchena: Viernes 23 de Junio de 2023 - Duración: mañana completa
Agrupamiento:	Elaboración revista digital: individual con ayuda de las familias Pleno Extraordinario: grupo clase
Materiales o recursos:	Ordenadores, Bandas de imposición, cuaderno de propuestas, redacción y carta de compromiso
<u>Explicación de la actividad:</u> El docente explicará a los alumnos que, una vez terminada la investigación sobre su pueblo, deben darlo a conocer para cumplir con la misión encomendada por la alcaldesa de Marchena. Para ello, crearemos una revista digital denominada: "Marchena, La Bella Desconocida". Asignaremos a cada alumno una de las temáticas trabajadas en el proyecto. Cada niño, con la ayuda de sus padres publicarán una noticia de las vivencias y experiencias aprendidas durante el proyecto. Para finalizar el proyecto, contactaremos con la alcaldesa y pediremos un pleno extraordinario infantil televisado con el siguiente orden del día: -Tarea de investigación y conocimientos adquiridos en el proyecto: "Conoce tu pueblo, Marchena". -Lectura de la redacción: "Orgulloso de sentirme Marchenero" -Problemas detectados en nuestro pueblo y propuesta de mejoras. -Carta de compromiso con FITUR para promover el turismo en Marchena -Nombramiento de los alumnos como "Alumnos Predilectos de Marchena". -Imposición de bandas de honor.	



4.8. RECURSOS MATERIALES

La mayoría de los materiales utilizados en el proyecto serán proporcionados por el centro educativo.

Se solicitará al Ayuntamiento de Marchena el transporte público (autobús) como recurso necesario para las diferentes visitas programadas. (Ver Anexo 1)

También se pedirán los permisos para cortar la calle paralela del colegio el día de la pasacalle procesional y de la marcha solidaria. (Ver Anexo 2)

Por último, entregaremos la solicitud de Pleno Extraordinario para el nombramiento de “Alumnos Predilectos de Marchena”. (Ver Anexo 3)

4.9. EVALUACIÓN

La Orden 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía señala que la evaluación en la etapa de Educación Infantil se entiende como una evaluación global, continua y formativa.

Desde esta perspectiva la evaluación tiene la función de conocer y comprender cuáles son los procesos y dinámicas que se han desarrollado a la luz del proyecto puesto en marcha.

Para la evaluación del proyecto “Conoce tu pueblo, Marchena” será necesario evaluar:

Evaluación del Alumnado (realizada por el docente):

Instrumentos de evaluación: Trivial inicial, Observación directa, Diario de Campo y Escala de Estimación.

Volveremos a pasar el trivial interactivo de ideas previas con el objetivo de conocer los nuevos conocimientos que el alumnado ha adquirido sobre su pueblo. De esta forma sabremos si el Proyecto ha tenido éxito. En el caso contrario, nos serviría para tomar nota y reformularlo.

Nos ayudaremos también de nuestra observación directa durante todo el proceso. Esta será completada con un Diario de Campo donde recojamos por escrito y de forma detallada las dificultades y evoluciones de cada alumno en su día a día. Ejemplo:

2/12/2022

Alba: Reconoce la figura de Pepe Marchena pero no sabe qué género musical canta. Conoce donde está su estatua en Marchena pero no sabe ubicar su museo discográfico.

También realizaremos una Escala de Estimación donde estableceremos una serie de Criterios o Indicadores y niveles de logro. Ejemplo:

Indicadores	Exce-lente	Bueno	Regu-lar	Defi-ciente
Conoce la historia y el origen del pueblo marchenero; Así como, su influencia árabe y romana				
Sabe identificar los lugares más significativos del pueblo				
Identifica y valora las manifestaciones artísticas del lugar				
Conoce las comidas típicas marcheneras				
Identifica las industrias marcheneras y sus productos de venta				
Reconoce los personajes ilustres del pueblo				
Respeto el entorno natural de Marchena				
Se muestra concienciado y sensibilizado con la Marchena Inclusiva y Solidaria				
Participa de forma activa en las actividades de salud y deporte propuestas				
Presenta un comportamiento adecuado en las diferentes visitas programadas				
Desarrolla la capacidad investigadora desde una perspectiva reflexiva y crítica				
Utiliza un vocabulario vinculado al Proyecto				

Tabla 3: Escala de Estimación para la evaluación del alumnado. Fuente: Elaboración propia

Evaluación del Proyecto (realizada por el docente):

Instrumento de evaluación: Autoevaluación (Diario de Campo y Análisis DAFO)

Como docentes encargados de la realización del Proyecto, debemos asegurarnos de la idoneidad de las actividades diseñadas y su puesta en marcha en el pueblo de Marchena. La autoevaluación y el Análisis DAFO nos permitirán conocer si el proyecto ha tenido éxito. Observaremos si las actividades se ajustan a la edad del alumnado, si la temporalización empleada es factible y adaptada a las festividades y eventos de la localidad marchenera. También contemplaremos

las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas surgidas durante el proyecto.

Ejemplo Diario de Campo:

La actividad “Una carta...” les encantó a los niños. Estaban escuchando la carta de la alcaldesa muy atentamente. Sin lugar a dudas, es una buena actividad motivacional para iniciar nuestro proyecto.

La actividad de “Personajes Ilustres Marcheneros” les fascinó a los niños.

Comentaban que se sentían como auténticos periodistas entrevistando a Don Ignacio.

Propuesta de mejora: Los niños propusieron que el colegio contara con su propia emisora de radio.

Ejemplo Análisis DAFO del Proyecto:



Figura 2. Análisis DAFO del proyecto. Fuente: Elaboración propia

Evaluación de la implicación familiar (realizado por el docente): (Ejemplo adjuntado en Anexos)

Instrumento de evaluación: Escala de Estimación.

Dado que el Proyecto implica a los padres en la investigación en casa y en la realización de la revista digital, será muy importante evaluar su participación en él. El docente recogerá las observaciones por escrito a través de una Escala de Estimación.

Ejemplo Escala de Estimación:

Indicadores:	Mucho	Poco	Nada
La familia conoce el proyecto			
La familia conoce la metodología ABP			
La familia ha solicitado tutorías relativas al proyecto			
La familia ha asistido a reuniones grupales de padres-madres sobre el proyecto			
La familia se comunica con el resto de familias para la elaboración de la revista digital			
La familia se ha implicado en las diferentes tareas investigadoras			
La familia se ha implicado en la indumentaria de la actividad de Servicios Públicos y del Pasacalle Procesional			
La familia se ha implicado en la actividad "Gastronomía Intercultural"			

Tabla 4: Escala de Estimación para la evaluación de la implicación familiar. Fuente: Elaboración propia

Evaluación del Proyecto: "Conoce tu pueblo, Marchena" por los alumnos, las familias y los Marcheneros

Instrumentos de evaluación: Cuestionario de satisfacción y Revista Digital.

Pasaremos un cuestionario de satisfacción a las familias con el objetivo de conocer su opinión sobre el proyecto. También recogeremos las ideas y aportaciones de los padres.

La Revista Digital también nos servirá como instrumento de evaluación. La primera página la publicará el docente donde explicará detalladamente el proyecto "Conoce tu pueblo, Marchena". Destinaremos la última página para la evaluación del mismo.

Colgaremos dos Listas de Control, una para conocer la opinión de los alumnos y otra para lectores de la revista.

Ejemplo Cuestionario de satisfacción:

Marque con un X la puntuación que considere más acorde (1 muy deficiente, 5 excelente):

	1	2	3	4	5
Considera que el Proyecto de "Conoce tu pueblo, Marchena" ha enriquecido la formación de su hijo					
Considera que su hijo se reconoce como "marchenero"					
Considera que su hijo ha adquirido conocimientos relevantes y nuevos sobre su pueblo					
Considera que las actividades se ajustan a la edad de su hijo					
Considera que las actividades han sido dinámicas y participativas					
Considera que la temporalización del proyecto es la adecuada					
Considera apropiada la metodología basada en proyectos					
Considera que el proyecto ha favorecido la capacidad investigadora de su hijo					

Tabla 5: Cuestionario de satisfacción para las familias. Fuente: Elaboración propia

Responda a las siguientes preguntas: ¿Qué le ha parecido el Proyecto "Conoce tu pueblo, Marchena"? Proponga posibles mejoras.

Ejemplo Lista de control para los alumnos:

	SÍ	NO
¿Te han gustado las actividades del Proyecto?		
¿Has aprendido mucho sobre Marchena?		
¿Ha enseñado a tu familia y amigos cosas sobre Marchena?		
¿Te sientes Marchenero y querido en tu pueblo?		

Tabla 6: Lista de control para los alumnos. Fuente: Elaboración propia

Ejemplo Lista de control para los lectores de la revista:

	Bien	Mal
¿Cómo evalúa usted el proyecto "¿Conoce tu pueblo, Marchena"?		

Tabla 7: Lista de control para los lectores de la revista. Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIÓN

Dado que el Proyecto no se ha llevado a la práctica, pensamos que sería una buena forma de que los niños conozcan su pueblo, Marchena, y lo den a conocer, mejorando la perspectiva holística de su entorno natural.

Nuestro alumnado irá adquiriendo el concepto de pueblo partiendo de los elementos más significativos de su entorno y sintiéndose protagonista del mismo.

El objetivo general que se planteó conseguir con el desarrollo de este trabajo: “Desarrollar una propuesta didáctica basada en el Aprendizaje basado en Proyectos destinada al alumnado del Segundo Ciclo de infantil para comprender la importancia del conocimiento del entorno y sentido de pertenencia” se ha conseguido con la programación del proyecto “Conoce tu pueblo, Marchena”.

Esta propuesta fomenta la capacidad investigadora y el espíritu reflexivo y crítico del niño, reafirmando que el medio es un magnífico recurso didáctico para el aprendizaje del entorno y la adquisición de conductas de respeto y cuidado hacia él. Además, las diversas salidas planteadas por la localidad y vinculadas a los ámbitos social, cultural y natural contribuyen a que el alumnado adquiera de modo más complejo la idea de pueblo y que se sienta miembro de él. Nuestro proyecto favorecerá la construcción de su propia identidad y el sentido de pertenencia a través del entorno natural más cercano.

Los objetivos específicos planteados se alcanzaron con éxito. La propuesta educativa “Conoce tu pueblo, Marchena” se encuadró en el marco legislativo de Educación Infantil haciéndose referencia a los objetivos establecidos en esta etapa y al área a la que se hacía especial relevancia con el desarrollo del proyecto, Área 2: “Conocimiento del Entorno”.

Se analizó el Desarrollo Cognitivo del alumnado de 5 años, considerando que se encuentran en la Etapa Preoperacional, se ha tenido en cuenta sus capacidades cognitivas para programar y adaptar las actividades de la propuesta a sus edades.

En este artículo se evidencia el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) como la metodología más idónea para la puesta en práctica del proyecto “Conoce tu pueblo, Marchena”. A través de esta línea metodológica, se plantean actividades relacionadas directamente con el aprendizaje experiencial, vinculando las ideas y conocimientos previos de los niños sobre su pueblo con la experimentación personal en su entorno social.

Terminar destacando que nuestra propuesta educativa cumple con los objetivos de un aprendizaje cooperativo y colaborativo con tareas que requieren tanto de la responsabilidad individual como la de grupo, siendo el docente el encargado de estructurar y de determinar el trabajo en algunas de ellas y en otras actuando solamente como mero facilitador o guía.

6. BIBLIOGRAFÍA

Berdonneau, C. (2008): Matemáticas activas (2-6 años). Barcelona, GRAÓ.

Blank, W.; Harwell, S. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.

Brousseau, G. (1998) *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Cascales Martínez, A.; Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76.

Chapman, A. (2007). Maslow's Hierarchy of Needs.

De Graaff, E. y Kolmos, A. (2007). History of Problem-Based and Project-Based Learning. En E. De Graaf and A. Kolmos (Eds.), *Management of Change* (pp.1-8). Brill.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program

Gallardo Fernández, I. M., Ríos García, I., Fernández Martínez, P., y Ramos Xavier, G.

T. (2016). "Presentación. Educación Infantil (II)". *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 11-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/43>

García, A., (2008). "Identidades y representaciones sociales: La construcción de Martilas minorías" en *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18 (2).

García González, M. y Veiga Díaz, M. T. (2014). Guided Inquiry and Project-Based Learning in the field of specialized translation: a description of two learning experiences. *Perspectives*, 23, 107-123.

Goris, B. (2006): *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Argentina, Homo Sapiens.

Harmer, N. y Stokes, A. (2014). The benefits and challenges of project-based learning: A review of the literature. *Pedagogic Research Institute and Observatory (PedRIO)*, Plymouth University, UK.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 23-28). Tampa: University of South Florida

Junta de Andalucía. Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 169, de 26 de agosto de 2008, págs. 19 - 53). Recuperado de: Orden 5-8-2008 Currículo Infantil.pdf (adideandalucia.es)

Kahn, P. y O'Rourke, K. (2005). Understanding Enquiry-based Learning (EBL). In T. Barret., M. Labhrainn, and H. Fallon (Eds.), *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives* Galway. Aishe and CELT NUI.

Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-Based Learning*. Medford: Jackson Education Service District.

Martí Arias, J.; Heydrich, M; Rojas, M; Hernández, A (2007). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente Revista Universidad EAFIT, vol. 46, núm. 158, abril-junio, 2010, pp. 11-21.

Maslow, A. H. (1982). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). "Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno". En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.

Piaget, J. (1951). Egocentric thought and sociocentric thought. J. Piaget, *Sociological studies*, 270-286.

Piaget, J., & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Quintero, A. J. R. (2011). Teoría De Las Necesidades De Maslow. *Psychological Review*, 50.

Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 0(25).

Rubio Terrado, P., & Rubio Fuertes, E. (2015). La percepción infantil del entorno próximo. *Análisis Espacial y Representación Geográfica: Innovación y Aplicación*.

Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Métodos de Intervención*. Barcelona: EUB.

Smith, S. (2016). (Re) Counting Meaningful learning Experiences: Using student-created reflective videos to make invisible learning visible during PjBL experiences. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based learning*, 10 (1).

Spronken-Smith, R. (2005). "Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography", *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 29, nº 2, pp. 203-221.

Spronken-Smith, R. y Kingham, S. (2009). Strengthening Teaching and Research Links: The Case of a Pollution Exposure Inquiry Project. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 241-253.

Valdes Velazquez, A. (2014). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Desarrollo Cognitivo*.

Vergara, C. (2018). PIAGET: Las Cuatro Etapas del Desarrollo Cognitivo. *Actualidad En Psicología*.

Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM: Biblioteca Innovación Educativa.

Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas. Tomo I*, ed. Pedagógika: Moscú; 1983. Traducción español. José María Bravo.

7. ANEXOS

SOLICITUD DE TRANSPORTE PÚBLICO:

**SOLICITUD DE TRANSPORTE ESCOLAR
EDUCACIÓN INFANTIL
(ANEXO V-C)**

D/Dña.: _____
con D.N.I. nº. _____, padre/madre o tutor/a legal del/los de la
alumno/a _____ (I) de Educación Infantil, Nivel _____.

Solicito:
Autorización con carácter excepcional y provisional, para que mi hijo/a haga uso del Ser-
vicio de Transporte Escolar en la Ruta _____ Parada _____ al Centro
Educativo y viceversa, comprometiéndome a disponer de dicha plaza de Transporte Escolar, en el
supuesto caso de que la misma pudiera ser solicitada por alguna/s alumno/a del Centro con derecho
preferente a la misma, de conformidad con la Orden que regula el uso de Transporte Escolar en
los centros docentes públicos no universitarios y residencias escolares.

En _____ a _____ de _____ de 200 ____.

PARADA SOLICITADA	RUTA TUNEZ VIAJE 2	RUTA LAS CASAS
RUTA TUNEZ VIAJE 1		
☐ LA SAGRITA ALTA	☐ C/ TUNEZ	☐ CNO. CHINCHA
☐ LA SAGRITA BAJA	☐ C/ LA ANGOSTURA	☐ CURVA DEL PERA
☐ MONTAÑA FRÍA	☐ C/ SANTA TERESA	☐ C/ MAZAPE
☐ CEMENTERO		☐ VIENTO
		☐ LAS CASAS

Padre/madre/tutor

Fdo.: _____

(I) El/la mencionado/a pertenece a la zona de influencia del Centro o ha sido trasladado al mismo por la Comisión de Escolarización de la Zona.

SR. DIRECTOR DEL CEIP ÓSCAR DOMÍNGUEZ

PERMISO DE OCUPACIÓN DE VÍA PÚBLICA:

[illegible]

SOLICITUD DE PLENO EXTRAORDINARIO:



EXCMO. AYUNTAMIENTO DE MARCHENA (Sevilla)

CONVOCATORIA DE AYUNTAMIENTO PLENO

Sesión Ordinaria

SESION: ORDINARIA

FECHA: 29 DE ENERO DE 2016. A LAS 10H

En caso de no existir quórum necesario se celebrará, a la misma hora, dos días después.

LUGAR: SALON DE PLENOS

Por orden de la Alcaldía-Presidencia, se reunirá el Excmo. Ayuntamiento Pleno, en la sesión y fecha, arriba indicadas, a fin de conocer el Orden del Día, que se acompaña.

Marchena, a 16 de Enero de 2016

EL SECRETARIO,

Fdo.: Antonio Segura Ceballos