

EFd digital

EDUCACIÓN Y FUTURO

16

UNA MIRADA A LA JUVENTUD ESPAÑOLA

INFORME JÓVENES ESPAÑOLES
"ENTRE DOS SIGLOS" (1984-2017)

EDUCAMOS CON EL CINE



CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: María José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco), Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Lorenzo San Pablo Riobó (CES Don Bosco), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco),

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), María Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel Loredó (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredó (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: María Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco).

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

IMAGEN DE PORTADA: People: Girl Waiting on Step (Ryan McGuire, Gratisography.com).

IMÁGENES DE PÁGINAS INTERIORES: CES Don Bosco, Gratisography.com y Pexels.com.



C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

www.cesdonbosco.com/revista

efuturo@cesdonbosco.com



Revista Educación y Futuro



@RevistaEyF

SUMARIO

ARTÍCULOS

5 **Implementing CLIL and PBL in Pre-Primary Education: The Celts in the Iberian Peninsula**

Irene Ruiz de Pascual Isábal

25 **Materiales para fomentar en alumnos de Educación Infantil el aprendizaje de forma lúdica de una segunda lengua: español**

Tamara González Casado

53 **Textile Education: The Role of Knitting, Sewing and Crocheting in Primary Education**

Marta Pons Giralt

85 **Firme pero amable: estudio de caso de la escuela infantil *La vaca peluda***

Marta García Zárate

111 **Una propuesta de aprendizaje-servicio solidario para la formación en valores en escolares: una nueva relación con los animales**

Nuria Máximo-Bocanegra, Marta Gómez-Gomez, Ana Belén Arredondo-Provecho y Elia Pérez-Fernández

133 **Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje**

Margarita Martín Martín

SECCIONES

152 **Entrevista**

**Juan M. González-Anleo, coautor del
*Informe Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017***

Ángel Martín Pérez

166 **Cine**

Coco

Raquel Loredó

16

S

O

L

U

C

I

R

A

Implementing CLIL and PBL in Pre-Primary Education: The Celts in the Iberian Peninsula

Irene Ruiz de Pascual Isábal

Materiales para fomentar en alumnos de Educación Infantil el aprendizaje de forma lúdica de una segunda lengua: español

Tamara González Casado

Textile Education: The Role of Knitting, Sewing, and Crocheting in Primary Education

Marta Pons Giralt

Firme pero amable: estudio de caso de la escuela infantil *La vaca peluda*

Marta García Zárate

Una propuesta de aprendizaje-servicio solidario para la formación en valores en escolares: una nueva relación con los animales

Nuria Máximo-Bocanegra, Marta Gómez-Gómez, Ana Belén Arredondo-Provecho y Elia Pérez-Fernández

Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje

Margarita Martín Martín

IMPLEMENTING CLIL AND PBL IN PRE-PRIMARY EDUCATION: THE CELTS IN THE IBERIAN PENINSULA

APLICACIÓN DE CLIL Y PBL EN EDUCACIÓN INFANTIL: CELTAS EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

Irene Ruiz de Pascual Isábal

Graduada en Educación Infantil Bilingüe en el CES Don Bosco

ABSTRACT

Can History be taught in Pre-Primary Education? Does it entail benefits? Is it possible to teach history in a foreign language? Which method would be more suitable for this purpose?

These questions are answered along this paper in which it is included a proposal of activities about History for students from the second cycle of Pre-Primary Education. They are based on the principles of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) as well as *Project Based Learning* (PBL). The Celts in the Iberian Peninsula is the main topic around which the work will be organised, thus allowing children to learn and develop several abilities and skills.

Key Words: Project Based Learning, Content and Language Integrated Learning, History, Celts, Didactic Proposal.

RESUMEN

¿Se puede enseñar Historia en Educación Infantil? ¿Tiene beneficios impartirla? ¿Es posible, además, hacerlo en una lengua extranjera? ¿Qué método se puede utilizar para ello?

Estas preguntas se responden a lo largo del presente artículo en el que se incluye una propuesta de actividades sobre Historia para alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, basadas en los principios de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) así como en los de *Project Based Learning* (PBL). Los celtas en la Península Ibérica son el tema central sobre el que se trabaja, permitiendo a los niños aprender y desarrollar diferentes habilidades y conocimientos.

Palabras clave: Project Based Learning, Content and Language Integrated Learning, Historia, Celtas, Propuesta didáctica.

Recibido: 10/09/2017

Aprobado: 07/11/2017

Enero - Junio 2018

ISSN: 1695-4297

páginas

5 - 24

Nº 16

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCTION

This text is a brief summary of a Final Degree's Project. In order to develop the Project itself different steps were followed. First of all, the topic was chosen and a research of information was carried out. Then a didactic proposal was planned taking into account the information gathered before and the final conclusions were drawn. Sadly the proposal couldn't be put into practice, as it will be explained later.

The main objectives that were established for this Project were to research on different teaching approaches, including CLIL and PBL, as well as the historical topic chosen for the Project: the Celts in the Iberian Peninsula, and to design several activities for early year's learners responding to the CLIL and PBL principles. Besides, there were some specific objectives related to those two general objectives. These are:

- Deepening my previous knowledge of CLIL and PBL.
- Learning more about the Celts that inhabited the Iberian Peninsula.
- Being able to plan activities suitable for pre-primary students.
- Finding appropriate materials for teaching History to young learners.
- Improving my comprehension and written skills when dealing with English texts.

Thus, the current text will include the resulting work of this Final Degree's Project, including a didactic proposal of History for Pre-Primary Education students through the use of Project Based Learning (PBL) and respecting the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

There are different sections in this text. Firstly, some theory and basic framework will be given. After that, the didactic proposal will be explained, including a few examples of the proposed activities. Finally, the conclusions will be exposed.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Defining History

The word History comes from Latin (*historia*) and from Greek before (*ιστορία*). It can be defined as the discipline which studies the past events, especially those related to human affairs (political, social, economic, cultural, etc.), by recording, interpreting and narrating them (Oxford Dictionary, n.d.; Collins Dictionary, n.d.; Real Academia Española, 2014).

History is a discipline and, therefore, considered a science, such as Sociology, Anthropology, Economics, Geography, Political Sciences or Psychology. These Social Sciences have some common characteristics since

their main purpose is to study the human behaviour, its conditions and all the aspects related to it while, at the same time, they use the scientific method, just as the experimental sciences do (Perry & Perry, 2008).

The scientific method is the procedure that scientists use in order to develop their studies. It has some steps that can be explained as it follows. First you must select and define the topic that will be studied. This is commonly done through a question to be answered. Once the subject has been defined, the scientist searches for previous information and literature about it in order to know what has been said before and if anything else needs to be added or changed. After this review the researcher forms a hypothesis which is an indefinite statement that could try to answer the first question and needs to be probed in the next step; developing the study by collecting, classifying and analysing the data gathered through the use of the multiple research methods available (direct observation, questionnaires, interviews, etc.). Finally, when all the data have been verified and established as valid and reliable, the conclusions are drawn by redacting theories in reports, published materials... (Perry & Perry, 2008).

2.1.1. Historical periods

Historians in the Western countries have established a division of the time in order to easily study the evolution of the human beings in the world. First of all, History is considered to start when the first writings appeared around the year 3000 b. C., and all the previous events are part of what is called Prehistory. Besides, History is divided in several periods, starting with the Ancient Age, from the first writing until the Fall of the Roman Empire of Occident (476), then the Middle Ages (until the discovery of America in 1492), followed by the Modern Age (up to the French Revolution of 1789) and ending up with the Contemporary Age that continues until the present day (Álvarez Osés et al., 2005).

However, as previously stated, this division was made from the European, Mediterranean and Occidental point of view and, therefore, the dates or events may vary. For instance, the beginning of the Modern Age can be considered after the Fall of the Roman Empire of Orient (1453) instead of the discovery of America. Nevertheless, it is important to bear in mind that these are just illustrative events and dates which do not imply that there was a huge change at that moment but that it was gradual and different in each part of the world. A clear example of this fact is the historical topic chosen for this Project, the Celts in the Iberian Peninsula, halfway between the Prehistory and the History (Museo Arqueológico Nacional, n.d.).

2.2. Teaching History

Now that we know what History is a question can arise in our minds; why should we teach anything about Celts or History? Well, several scholars claim that learning History has many advantages for students of

different ages as long as the cognitive development, the educational needs and cognitive abilities are taken into account while designing the lessons. For instance, by learning about the past you better understand your present, but also other cultures' and people's realities. Thus, it gives you an open mind and develops your critical thinking and inquisitive attitude. Therefore, according to these authors (Prats & Santacana, 2006; O'Hara & O'Hara, 2001) learning History helps and provides with:

- Awakening the interest for the past events.
- Understanding the present through the knowledge of the past.
- Chances to develop other curriculum areas, in this case English in particular, but also others such as Literacy, Numeracy, Art, Geography or ICT.
- Stimulating memory and critical thinking.
- Promoting an inquisitive attitude towards values and beliefs. Thereby developing respect, tolerance, fairness or sense of justice.
- Understanding the cultural roots.
- Getting to know and better understand other cultures and countries, meeting others' realities.

In order to achieve these aims, Prats & Santacana (2001) suggest working with a difficulty-increasing work. This way, children start by mastering the time and spatial notions and get more challenges throughout their school years. By the end of this process the students should be able to analyse and comment historical events, in their context, etc.

2.3. Teaching History in the Spanish Educational System

According to the authors in the previous section History is good and important to be taught in the school since it has many different benefits for the students. For these or other reasons History is studied by Spanish children in the school and it is somehow included in the curriculum and educational legal texts. That is what will be explained in the current section.

First of all, it is important to bear in mind that there are different "levels" of educational laws in Spain. In the first place, the Government of Spain drafts a basic and general law for the whole territory of Spain being the current one the *Ley Orgánica de Educación* (2006), which was modified to some extent by the *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013). These organic laws are then specified by other national laws (e.g., Real Decreto 1630/2006) or by the Autonomous Regions (e.g., the Decreto 17/2008 in the Comunidad de Madrid).

Therefore, and as a summary, I will just highlight some specific points from each law regarding to History teaching in Pre-Primary Education. On the one hand, the LOE (Gobierno de España, 2006) and the Real Decreto 1630/2006 (Gobierno de España, 2007) do not directly mention History in the first years of Education. However, several objectives or contents can be related to this topic. For example, some objectives from the LOE can be achieved by working on specific activities related to History since children may learn concepts and notions such as time and space or cause-effect actions as well as exploring their close environment. In the case of the Real Decreto 1630/2006 (Gobierno de España, 2007), the second area of the Curriculum (*Conocimiento del entorno*) also has an important connection to History.

On the other hand, the Decreto 17/2008 (Comunidad de Madrid, 2008) is the one which most clearly talks about History, including a contents block about the *culture and life in society*. Here it is said that children must have a first contact with History, more specifically with the Prehistory, the way of living, the housing in that age, animals, etc. In addition it is included that it must be worked with the students the identification of changes in the way of life and in the customs with the passing of time.

2.4. Celts in the Iberian Peninsula

Celts were a diversified group of people with some common roots and customs who lived in several areas of Central and Western Europe, including the Iberian Peninsula, from the 7th Century B.C. and the 1st Century a.C. (López Férez, 2006; Almagro Gorbea, 1992; Bendala Galán, 2000). These and other facts are the ones that are aimed to be worked with the students throughout the project to be developed. If the readers want to broaden their knowledge about Celts, or learn some interesting facts, it is very recommendable to read www.celticahispana.com, a website developed by the historian Laura Díaz Aguirre.

Our present knowledge of the Celts and their culture, in the Iberian Peninsula and in Europe in general, is a combination of information from current investigations from historians, archaeologists, linguists and other scientists as well as old texts, as ancient as the Celts themselves like López Férez (2006) and García Gálvez (1986) claim.

Celts lived in what in Spanish is known as *castros*. *Castros* were fortified villages which used to be on the top of hills or promontories. These villages changed in their inner organization throughout the time and according to the needs and customs of the people living there. At the beginning the houses had a circular shape with rocky walls and conical roofs made of wood and straw. They appeared to be spread randomly inside of the area of the walls of the *castro* and separated from each other. When the time passed these villages grew into bigger towns where the houses started having square shape and which inner organization

was less messy (Bendala Galán, 2000).

In these *castros* and surrounding areas Celts lived and had their economic activities, based on agriculture and livestock. At the very beginning these two activities were made in order to get the minimum food and materials to cover their necessities, but while the villages grew and the civilization developed, the Celts started having surplus that they could trade with another tribes, towns or civilizations, such as the Tartesians, Phoenicians, Greeks or Iberians. Besides, Celts had a reputation for their expert ability with metal forging and creating weapons. But one of the most distinguished characteristics about Celts was their brutality and ferocity in the battle. Back in their days, Romans and Greeks wrote about the Celts bravery. (López Férez, 2006; Bendala Galán, 2000).

Celts' religion and mythology is quite complex, including a great number of gods and goddesses and a special bond with Nature (sacred animals, plants, rivers...). Some of these deities were related to war, death and afterlife (Bandua, Carioecus, Epona, Endovelico or Ataecina) while others had to do with the fertility (Matres), the ceremonies (Cosus) or the Sun (Luc). Despite having common deities, some tribes sometimes had different customs, for example in the funeral rites; some would leave the bodies to be eaten by vultures (symbol of afterlife) while others would use cremation or put the bodies onto the sea or rivers (Bendala Galán, 2000).

In regard to the art developed by the Celts there are three main artistic disciplines or techniques: metal forging, pottery and sculpture. Celtic metal forging was already appreciated back in their days by other cultures, such as Greeks or Romans. They used the metals for creating earrings, necklaces, charms, torques, fibulae and weapons. Pottery production was very diverse depending on the time and the external influence; some Celtic groups made pots by hand and others with potter's wheels, some decorated the ceramic with geometrical or other patterns while others made them plain. Finally, Celts also developed the sculpture, mainly on stone. Great examples are the Gallaecians' warriors or the *verracos*, some big stone-made sculptures which represent pigs or bulls (Borrego & Damián, 2002).

2.5. Project Based Learning

Project Based Learning, known as PBL, is an educational approach that consists of developing a project from an initial question, named driving question. Firstly, the students state this question and then research on it in order to answer the interrogation. This is all done by the students themselves with some help from teachers, parents or other peers, being a child-centred method. Finally, they gather all the information and produce something that is presented as the result of the work done, such as a theatre play, a poster, a book... (Hallermann, Larner & Mergendoller, 2011).

According to several authors (LaCueva, 2001; Thomas, 2000; Grant, 2002) this approach has many benefits as it promotes critical thinking, it helps students to make affective and cognitive achievements, promotes different attitudes and values (cooperation, autonomy, collaboration, maturity...), it develops the working abilities of the students since they have to work by their own, in pairs, groups... And all of this while having a meaningful learning based on significant content and 21st Century skills, which at the same time enhances the interest and the motivation of the students (Hallermann, Larner & Mergendoller, 2011).

2.6. Content and Language Integrated Learning

Content and Language Integrated Learning (hereinafter CLIL) is an approach according to which the vehicular language (the one to be taught) is used naturally by learning contents of other subjects (Coyle, Hood & Marsh, 2010). In this case English is the vehicular language which is used in order to learn about History.

This way, language becomes into a useful tool itself, at the same time that a cross-curricular learning is promoted. That is one of the various benefits that CLIL has. Something else about this approach is that it is not a specific method, but it includes many different ones, so it can easily suit any teacher school or group of students. Thanks to CLIL learning a language is not boring but motivating, since the language itself is the means to learn about other topics. Besides, personal and cultural skills of the students are developed and the time is well used by the teacher and the students (Coyle, Holmes & King, 2009; Coyle, Hood & Marsh, 2010; Marsh & Frigols Martín, n.d.).

2.7. Other considerations: Multiple Intelligences Theory

Lastly, and to finish with the theoretical framework, I would like to highlight the importance of the Multiple Intelligences Theory by Howard Gardner. This theory states that there is not just one intelligence but a few of them which are differently developed in each person. Therefore, the education professionals have to promote all of the intelligences and adapt the learning-teaching process to them instead of the other way around. This way all the students have the chance to learn according to their own abilities as well as they develop and grow in several dimensions. The intelligences that Howard Gardner has accepted for now are the musical, bodily-kinesthetic, logical-mathematical, linguistic, spatial, interpersonal, intrapersonal, naturalistic and, most recently, the existential (Gardner, 1998, 2006).

This theory has been taken into account when planning the following activities. In fact, all the activities have been designed in order to include some of the different Intelligences. Thus, in each activity some of

the Multiple Intelligences are identified as the main ones, which does not mean that others are not worked implicitly. The Linguistic Intelligence is taken into account in all the activities since the vehicular language (English) is used all of the time, sometimes as an input and other times as the output. By the end on the Project all of them will have been worked through one or other activity.

3. DIDACTIC PROPOSAL

In this section several activities are described. The activities in this didactic proposal have been designed specially thinking about children from the second year of the second cycle of Pre-Primary education in Spain, that is four-year-old pupils. It is important to bear in mind the age of the pupils and their abilities and characteristics so the difficulty of the Project is appropriate for them, being challenging but comprehensible at the same time. In addition, adaptations might be done to make the activities suitable for children with special needs.

This Project can be done throughout one school term, even though the activities don't need to take place all together or every day. Depending on the school and the second language program implemented, other English lessons will be held in between. Furthermore, the activities explained later are all practical and aim to develop concepts and ideas which theory will be worked and looked for beforehand through the use of videos, books, pictures, websites or other resources available.

According to the Content and Language Integrated Learning approach, English is worked in a practical and realistic way, through activities that enable children work with authentic materials and real life situations. This means that English is not taught as a subject like traditionally has been done, but it is used in a normalised way in the classroom. An example of this is that the teacher speaks English the whole time, trying to avoid the first language as much as possible. Despite this natural use of the target language, it is comprehensible that the students, due to their young age or other factors, might find problems when understanding and, specially, when producing the language. This has to be taken into account by the teachers who must try helping the children whenever they need it in a suitable and clarifying way, without doing the work for them.

On the other hand, Project Based Learning is applied here to the extent possible, taking into account again the age of the children. PBL is an approach which attaches importance to the autonomy and independence of the students when working. With students from higher education levels this can be done easily, letting them decide which topic they want to research or the activities to do. However, four-year-old students are still very young for some of these self-directed activities and might need more scaffolding or help.

If we wanted them to do a Project about History they might have problems to choose a topic at first without knowing which options there are. Therefore, in this case the main historic period is given to them from the beginning. Nevertheless they are still free to look for the information they are more interested in or deepen in the specific facts that they want to know. Besides, and in relation to the research that the children have to do, parents also take a big part in the PBL with young students. They are the ones that can help searching for data or objects that might be useful or interesting to see in class. This way, collaboration and communication between the school staff and the families is crucial along the entire Project. For instance, if there is some material needed for an activity, the teacher can ask the parents to obtain it.

But one question may appear, why Celts and not any other group of people or historical period? Well, this Final Degree's Project had to be related to History, but when talking about History in Pre-Primary Education most of the times the topic that is worked is Pre-History since it is established in the curriculum (Comunidad de Madrid, 2008). Some other periods or cultures that are studied quite often are the Romans, Egyptians, Greeks or the Medieval Ages. However History of human beings is a lot more complex. For this reason I decided to choose a different period of time from the ones just mentioned. This way, a new door is opened for other sorts of contents and knowledge. The Celtic culture was developed in the Iberian Peninsula and, therefore, easy to relate to the students themselves as they can visit museums or archaeological sites. Besides, the Celts also lived in the British Isles, thus becoming a common element to the English culture, making it a potential incentive to learn their language, customs, etc. as we also want to promote in this Project.

3.1. Objectives

With the accomplishment of this Project the students are supposed to fulfil the following general objectives:

- Becoming aware of History and the past events.
- Deepening their understanding and use of English.
- Developing different skills and abilities, in accordance with the Multiple Intelligences theory.

These prior objectives can be specified with the next ones:

- Learning different concepts and facts about the Celts in the Iberian Peninsula.
- Understanding simple English sentences, including commands, descriptions and explanations.
- Producing simple English sentences and words.

- Improving the autonomy.
- Fostering the reflection and thinking.

3.2. Assessment and Evaluation

Evaluating is an important point to do in any educational process. It helps to know if the students are doing well but also if the activities are adequate for their level and needs. For this reason it is relevant that when implementing this Project the evaluation is done correctly.

There should be an initial evaluation in order to know the previous knowledge and expectations of the children. A good way doing this is by the use of the KWL thinking routine. First children explain what they know (K) and it is written down, followed by what they want to know or learn (W). Finally, when the whole Project is finished they have to say what they have learnt (L), including thus the final evaluation. In between these two types of assessments another way has to be taken into account, the continuous evaluation, with which the teacher writes down the daily progress of the students. This can be done by direct observation in the class but also with the use of rubrics for each activity developed.

Besides, children themselves need to assess their learning process as well as the activities in order to help the teacher knowing what is better and to help themselves realize of their own progress, attitude and possibilities. This sort of evaluation can be done individually or in groups.

3.3. Activities

This is a table where the nine activities have been simplified. In it the reader can find two first activities used in order to discover the topic of the Project. After that there are seven practical activities, each of them related to some Celtic-related aspects which are expected to be learnt throughout the investigation carried out at class and at home.

Table 1. Activities.

Source: Author.

ACTIVITIES	MULTIPLE INTELLIGENCES	BRIEF DESCRIPTION
Introduction of the Project	<ul style="list-style-type: none"> a) Spatial. b) Interpersonal. c) Logical-mathematical. d) Naturalistic. 	<p>Show flashcards of Celtic objects and ask the students to describe what they see. Write down students' ideas.</p> <p>Use structure "this is/are" and describing words (big, small, the colour...).</p>
Visit the museum	<ul style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Interpersonal. d) Naturalistic. 	<p>Visit the Museo Arqueológico Nacional to look for the objects from the previous activity and discover the new culture.</p>
Pottery Workshop Part 1	<ul style="list-style-type: none"> a) Spatial. b) Interpersonal. c) Intrapersonal. d) Naturalistic. e) Logical-mathematical. 	<p>Follow the "Think, Pair, Share" thinking routine to talk about some pictures about pottery.</p> <p>Use of "there is/are" and other describing concepts; size (big/small), colours (red, orange, brown, black...), etc.</p>
Pottery Workshop Part 2	<ul style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Bodily-Kinesthetic. d) Intrapersonal. e) Naturalistic. 	<p>Watch a video explaining how to do coil pots. Put in order the steps in pictures. Follow the instructions to make their own pot.</p>
Home, Celtic home	<ul style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Bodily-Kinesthetic. d) Interpersonal. 	<p>Build a round Celtic house in the classroom with recycled materials.</p>
Celtic bread workshop	<ul style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Bodily-Kinesthetic. d) Intrapersonal. e) Naturalistic. 	<p>Follow teacher's instructions to prepare bread. Decorate it at the end with Celtic patterns.</p>

Druids ritual	<ul style="list-style-type: none"> a) Spatial. b) Bodily-Kinesthetic. c) Musical. d) Intrapersonal. e) Existential. 	Try to recognise the instruments in the Celtic music. Dance in a big circle pretending to be druids in a ritual for the deities.
Celtic jewellery Workshop	<ul style="list-style-type: none"> a) Interpersonal. b) Spatial. c) Logical-mathematical. d) Naturalistic. 	See and describe Celtic jewels from flashcards. Create their Celtic jewels (torque and fibula).
Celtic Symbols	<ul style="list-style-type: none"> a) Spatial. b) Intrapersonal. c) Naturalistic. d) Existential. 	Describe pictures of Celtic symbols (triangle, circle, square, big, small...). Colour and create their Celtic symbol while getting calmed.

Despite all the activities have been briefly explained in the previous table some others are shown with more detail now as an example of how it was done in the real Final Degree's Project. First the two initial activities and, after that, the example of one of the more practical activities.

Table 2. Example 1. Activity 1: Introduction of the Project.

Source: Author.

<p>Objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Getting introduced to the Project. • Suggesting possible facts about some unknown objects. • Drawing the objects. • Using the sentences "there is" and "there are".

Assessment criteria:

1. Produce simple sentences and words in English.
2. Reflect on and express their own ideas and opinions.
3. Listen and respond to adults and peers' requests, questions and interventions.
4. Express their own thoughts and feelings through the use of art.

Learning standards:

1. Participate actively in the discussion.
2. Use of common and basic English vocabulary as well as more specific Celtic vocabulary in English.
3. Respect the speech turn and others' ideas when participating in a conversation or discussion.
4. Interpret what they see.
5. Identify the properties of some objects (colour, shape, size, material).
6. Define what they see through the use of basic describing concepts and structures.
7. Use different artistic techniques.

Multiple Intelligences:

- a) Spatial.
- b) Interpersonal.
- c) Logical-mathematical.
- d) Naturalistic.

Duration: 15-20 minutes	Materials: flashcards or pictures with some Celtic objects, notebook and worksheet.
-------------------------	---

With all the pupils in a circle, the teacher shows different flashcards or pictures of historic objects. One by one, the children give their opinion on what those things are (this is...), what they look like (big, small, the colour...), what they are used for, their materials, who used them... The teacher writes down the students' ideas as they suggest them and helps the children to say the sentences or words if they have any trouble or doubt.

In a second part of this activity, the teacher gives each child some notebooks that will be used along the Project. Then, the students draw the objects from the flashcards in a specific worksheet given by the teacher that will be glued in the notebook when finished.

Table 3. Example 2. Activity 2: Visit the museum (*Museo Arqueológico Nacional*).

Source: Author.

<p>Objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visiting the Museo Arqueológico Nacional in Madrid. • Finding several objects in the museum. • Becoming aware of the ancient origin of the objects. • Getting to know the topic of the new Project for the first time, the Celtic culture. • Working on some basic English vocabulary related to Celts. 	
<p>Assessment criteria:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Understand and answer to simple questions, request and commands. 2. Start writing English words. 3. Use of appropriate historical or scientific language. 4. Observe and think of facts. <p>Learning standards:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listen carefully to what others say. 2. Try to write some words despite possible spelling mistakes. 3. Identify the properties of some objects (colour, shape, size, material). 4. Define what they see through the use of basic describing concepts and structures. 5. Participate actively in the activity, showing enthusiasm and interest. 	
<p>Multiple Intelligences:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Interpersonal. d) Naturalistic. 	
<p>Duration: School trip; some hours in the morning.</p>	<p>Materials: Personal notebooks and teacher’s notebook.</p>

Table 4. Example 3. Activity 5: Home, Celtic home.

Source: Author.

<p>Objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Building a reproduction of a Celtic roundhouse. • Becoming aware of the importance of recycling. • Developing the gross motor skills. • Working in groups. • Learning some vocabulary about a house (floor, wall, door, ceiling, roof...). 	
<p>Assessment criteria:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produce simple sentences and words in English. 2. Observe and think of facts. 3. Listen and respond to adults and peers' requests, questions and interventions. 4. Use in a correct and respectful way the materials and facilities in the school. 5. Develop the fine motor skills. <p>Learning standards:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use of appropriate historical or scientific language. 2. Listen carefully to what others say. 3. Identify the properties of some objects (colour, shape, size, material). 4. Define what they see through the use of basic describing concepts and structures. 5. Participate actively in the activity, showing enthusiasm and interest. 6. Use different artistic techniques. 	
<p>Multiple Intelligences:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Logical-mathematical. b) Spatial. c) Bodily-Kinesthetic. d) Interpersonal. 	
<p>Duration: around three hours in total. They can be split in different sessions of work.</p>	<p>Materials: chalk, tetra bricks, grey paint suitable for plastic, white glue, big piece(s) of cardboard, brown and red tempera paint, big piece of cloth (sheet or tablecloth), fabric paint, string or thread.</p>

4. CONCLUSIONS

4.1. Meeting the objectives

At the beginning of this document some aims were established. There were two general objectives which I consider that have been achieved along the progress of the work.

Generally speaking, most of the objectives I had stablished at the beginning were accomplished. For instance, the two general objectives were successfully achieved since I could do the research on different teaching approaches (CLIL and PBL) and the Celts in the Iberian Peninsula (with the resulting information gathered in section two, Theoretical Framework), as well as I was able to design activities for young learners according to CLIL and PBL principles, as it is shown in the section three, Didactic Proposal. This way, the three first specific objectives are also met, considering that they are intimately related to the general aims. In addition, the last objective, related to my English reading and writing skills, was also accomplished, not only I feel that my use of English is more proficient than before, but I have learnt new terms, many of them related to the historical topic.

On the other hand, there is one of the specific objectives that can be considered to be partially accomplished. This is the one related to finding appropriate materials for teaching History to young learners. I could not easily find resources (ICT or traditional) nor ideas for activities as I expected beforehand. I found some interesting English websites about Celts for children, but the activities were related to the Celts in Britain, which historically were not so similar, or for Primary and even Secondary Education. Therefore, they were not suitable. Nevertheless, not being able to find appropriate materials inspired me to make some that can be used from now on.

In summary, both general objectives have been achieved satisfactorily while most of the specific aims have been meet too. There is just one that was partially completed but I could manage to deal with it easily.

4.2. Difficulties

Sometimes, when working or doing many different activities, we have to face some problems or difficulties by using the resources that we have in order to solve them. This is what I am going to explain in this section; the issues that I had to deal with while making this paper.

First of all, some of the difficulties I encountered were related to the specific objective that could not be met entirely. In the previous section I talked about the aim of finding appropriate materials for teaching History to young learners. As I explained before it was not easy to find suitable activities in terms of age,

English level or History coherence. For instance, the activities about History for young learners were not specially related to Celts but other historical periods, or those related to Celts were about those who lived in Britain or were designed for older students. However, despite they were not completely suitable; they gave me ideas on how to plan my own activities.

Lastly, the other major difficulty I have encountered when doing this work was the possibility of putting it into practice. Since this is a proposal of activities it would have been very interesting to actually do them with a group of students. Nevertheless, it has not been realisable due to the complication to meet all the requirements needed. This is a PBL Project for children to be done in English (CLIL) which implies that it has to be carried out in the English lessons in a Pre-Primary class with teachers who are willing to do this type of educational approach and that suits into their planning. Those are quite numerous requirements that could not be fulfilled. Additionally, I could have tried putting this Project into practice while I was doing my teaching internship; however, I split this period in order to go to one school in England for some weeks and to another school in Madrid. In the first school it was difficult to implement the Project as the students' first language was already English so it was unnecessary to teach it. What is more, in the school in Madrid they already used the PBL approach and when I arrived they were developing a different topic so it was not proper to try implementing my proposal.

Despite these difficulties I find it interesting to have planned these activities which I hope can be useful for me or other teachers from now on.

4.3. Regarding the future

In this section I will delve in the potential and possibilities of this paper for prospective studies and works. Here, I think, the main objective in the future would be putting the whole Project into practice. By doing this any real difficulty or issue could be identified and solved afterwards. In the case that this Project was actually used in a classroom some considerations should be born in mind.

First of all, it is very important to take into account the characteristics of the group of students in the class as well as the individual possibilities. It might happen that one or more children have some sort of special educational needs. In the case that this happened, the teacher should provide with specific help by adapting the proposed activities. This adaptation can be done by adding or deleting tasks or contents, modifying parts of the activities, simplifying the language, content, structure, etc. or reordering the activities within the Project (McDonough & Shaw, 1993).

Secondly, the school's methodology has to be considered so the Project fits in and can be developed properly. This Project should be developed respecting the PBL approach and its main principles. Therefore, the teachers using it must keep these principles, even if the Project is adapted in some way to be accommodated to the school ethos.

Another important consideration to be taken into account is that this Project is devoted to be carried out in English and, this way, developing the English knowledge and skills of the children participating in it. Since it is connected to the CLIL approach the English should be used the whole time, avoiding the use of the first language as much as possible. However, this can only be done under some other circumstances and it depends a lot on the school's approach. If the students did not have many hours of English per week the implementation of this Project would be more difficult than if they were used to listen or use English four or five times a week.

Nevertheless, it could be an interesting idea sharing this Project by the English and the first language lessons so it would be interdisciplinary. This could help developing more elaborated activities or contents in the first language that could reinforce the English lessons.

Finally, another possible idea for the future would be considering this English Project in order to learn from other historical periods or even other topics not related to human History. This way, PBL could be used in the English class as a regular and common approach instead of using publishing houses' books or worksheets.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Almagro Gorbea, M. (1992). El origen de los celtas en la Península Ibérica: Protoceltas y celtas. *POLIS, Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*, 4,5-31. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148787> [Last Accessed: 10/12/16].

Álvarez Osés, J. A., Ardit Lucas, M., Burdiel Bueno, I., Caballero Martínez, J. M., Calvo Villalba, A. I., Caunedo Madrigal, S., ... Villares Paz, R. (2005). *La enciclopedia del estudiante: Historia de España*. Madrid: Santillana Educación.

Bendala Galán, M. (2000). *Tartesios, iberos y celtas: pueblos, culturas y colonizadores de la Hispania antigua*. Madrid: Temas de hoy.

Borrego, C., & Damián, P. (2002). *Los Celtas: la Europa del Hierro y la Península Ibérica*. Madrid: Sílex.

- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards and integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company. Retrieved from <http://www.languagescompany.com/resources.html> [Last Accessed: 09/02/2017].
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Decreto 17/2008. (6 de marzo de 2008). Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se desarrolla para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *BOCM*, 61, 6-15.
- Díaz Aguirre. (n.d.). *Los celtas de la Península Ibérica*. Retrieved from www.celticahispana.com [Last Accessed: 10/12/2016].
- García Gálvez, I. (1986). Una aproximación a la Geografía de Estrabón. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 5, 195-204. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91662> [Last Accessed: 30/10/2016].
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory & Practice*. New York: Basic Books.
- Gobierno de España. (3 de mayo 2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *BOE*, 106, 1.
- Gobierno de España. (10 de diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 295, 1.
- Gobierno de España. (29 de diciembre 2006). Real Decreto 1630/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE*, 4, 474-482.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on Project-Based Learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian*, 5. Retrieved from <https://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/project-based.pdf> [Last Accessed: 19/10/2016].
- Hallermann, S., Larner, J., & Mergendoller, J. R. (2011). *PBL in the Elementary grades. Step-by-step guidance, tools and tips for standards-focused K-5 projects*. California: Buck Institute for Education.
- Harper Collins Publishers Limited. (2016). *Collins Dictionary*. Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/history> [Last Accessed: 17/11/2016].
- LaCueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela Primaria. *Lecturas*, 141-149. México. Retrieved from <https://goo.gl/6cnmv5> [Last Accessed: 15/02/2017].

- López Férez, J. A. (2006). Los celtas en la literatura griega de los siglos VI-I a.C. *CFC: Estudios griegos e indoeuropeos*, 16, 45-84. Madrid. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2020065> [Last Accessed: 08/12/2016].
- Marsh, D., & Frigols Martín, M. J. (n.d.). *Introduction: Content and Language Integrated Learning*. Retrieved from <https://goo.gl/Tcydxz> [Last Accessed: 08/12/2016].
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Pub.
- Museo Arqueológico Nacional. (n.d.). Retrieved from <http://www.man.es/man/exposicion/exposicion-permanente/Protohistoria.html> [Last Accessed: 09/02/2017].
- O'Hara, L., & O'Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11: The Essential Guide*. London: Continuum.
- Oxford Dictionary. (2016). *English Oxford Living Dictionaries*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/history> [Last Accessed: 17/11/2016].
- Perry, J. A. & Perry E. K. (2008). *Contemporary Society: An introduction to social science*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Principios para la enseñanza de la Historia*¹. Barcelona: Editorial Océano.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=KWv1mdi> [Last Accessed: 17/11/2016].
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on Project-Based Learning*. California. Retrieved from: http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000 [Last Accessed: 19/10/2016].

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Ruiz de Pascual Izábal, I. (2018). Implenting CLIL and PBL Pre-Primary Education: The Celts in the Iberian Peninsula. *Educación y Futuro Digital*, 16, 5-24.

1 Adaptación de una pequeña parte del capítulo dedicado a estas cuestiones en la Enciclopedia General de la Educación (vol. 3, Didácticas específicas).

MATERIALES PARA FOMENTAR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL EL APRENDIZAJE DE FORMA LÚDICA DE UNA SEGUNDA LENGUA: ESPAÑOL

MATERIALS TO PROMOTE A PLAYFUL LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRE-SCHOOL STUDENTS

Tamara González Casado

Graduada en Educación Infantil Bilingüe en el CES Don Bosco
Creadora y coordinadora de la plataforma educativa Sharing Learning
Diseñadora de proyectos educativos internacionales

RESUMEN

Rumbo ha hecho su maleta y está listo para viajar a Atlanta donde conocerá un grupo de niños de educación infantil. Juntos se aventurarán en un viaje alrededor de la Tierra donde descubrirán y sentirán, en su propia piel, nuestro mundo multicultural. A través del español como segunda lengua, aprenderán sobre diversidad. Y por sí misma, la diversidad despertará el interés por el aprendizaje de una segunda lengua. Cantando *Laylalo*, la marioneta Rumbo, con su diario de viaje y una maleta con tres cuentos *Leotolda*, *Buscar* y *Monstruo Rosa*, escritos por Olga de Dios en una Unidad Didáctica basada en el Método Natural, las Inteligencias Múltiples y la Programación Neurolingüística posibilitarán el crecimiento en el valor de la diversidad de los alumnos y el desarrollo de habilidades orales receptoras y productivas del español.

Palabras clave: Materiales, Metodologías, Segunda lengua, Infantil, Español, Diversidad.

ABSTRACT

Rumbo has packed his suitcase and is ready to travel to Atlanta to meet a group of preschoolers. Together they will venture in a journey around the globe where they will discover, experience and feel in their toes the multicultural world we live in. While learning Spanish as a second language they will also experience about diversity. Furthermore, diversity itself will trigger their motivation to learn a second language. The puppet Rumbo singing *Laylalo* and carrying his travel log and his suitcase containing three stories: *Leotolda*, *Buscar* and *Monstruo Rosa*, written by Olga de Dios will play a central role. The lesson plan will be based on the Natural Approach, the Multiple Intelligences and the Neurolinguistic Programming which will help to instill the value of diversity in the students and facilitate the development of their oral skills in Spanish.

Key words: Materials, Methodologies, Spanish as a Second Language, Pre-school, Diversity.

Recibido: 29/09/2017

Aprobado: 07/11/2017

Enero - Junio 2018

ISSN: 1695-4297

páginas

25-51

Nº 16

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

El mundo está inmerso en un proceso de globalización y los idiomas juegan un papel esencial. El aprendizaje de una segunda lengua ha experimentado un gran crecimiento hoy en día, especialmente en niños. Recientes investigaciones (Kuhl, 2010) muestran que los primeros años son clave para el aprendizaje de una segunda lengua debido a la plasticidad del cerebro, representando así, lo que se ha llamado como Periodo Crítico. Esto ha motivado numerosas investigaciones en la búsqueda de metodologías y materiales que faciliten este aprendizaje. Este artículo hará una breve descripción del marco teórico relevante y servirá como base para esta investigación, que tratará de hacer crecer este campo de estudio.

Este campo de investigación ha sido elegido debido a su relevancia y demanda actual. Además, el aprendizaje de una segunda lengua beneficia el desarrollo del niño lo que justifica la necesidad de poner en práctica metodologías y ampliar el número de materiales existentes. La finalidad es proporcionar una mayor diversidad a los profesionales y profesores en la materia para que se ajusten con mayor precisión a los grupos específicos. Algunos de las ventajas son alto nivel intelectual (BBC, 2014), mejor comprensión de otros puntos de vista (Fernández, 2012), flexibilidad de pensamiento (Brin, 2013) y mejores habilidades orales receptivas (Krizman, 2012).

Por todo ello, el objetivo de esta investigación es “investigar las metodologías y materiales que más motivan el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de Educación Infantil” y los objetivos específicos son investigar sobre metodologías y materiales existentes, diseñar una Unidad Didáctica y materiales para el desarrollo de habilidades receptivas y productivas orales, ponerlos en práctica y evaluar los resultados. Para conseguir estos objetivos, la metodología que se seguirá es la investigación, diseño y evaluación de las metodologías y materiales para concluir su efectividad.

Según esta metodología se ha diseñado una Unidad Didáctica para un grupo de 15 estudiantes de entre cuatro y cinco años, de la escuela *Smarties Academy*, en Atlanta. Esta tiene por objetivo lingüístico el desarrollo de habilidades receptivas y productivas orales. Esto se hará a través de materiales como una canción, una marioneta, cuentos, juegos y manualidades y estará basada en el Método Natural, la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Teoría de la Programación Neurolingüística. Y por ello, el objetivo principal elegido es el desarrollo del valor de la diversidad a través de una segunda lengua.

Después de esta investigación, el artículo presenta seis secciones. La primera hace una revisión bibliográfica sobre el campo de investigación. La segunda y tercera hacen referencia a los objetivos y metodologías que guiarán la investigación. La cuarta explica los materiales y metodologías seleccionados así como una presentación en detalle de la Unidad Didáctica. La quinta sección analizará los resultados y finalmente, en la última sección, se hará una conclusión de la presente estudio.

2. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA INFANCIA

En los últimos años, se ha experimentado un rápido crecimiento en el interés por la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua y esto ha traído consigo numerosas investigaciones. En una de estas investigaciones, se ha concluido que la infancia representa un periodo crítico para el aprendizaje de una segunda lengua (Winskel et al., 2016, p. 142). A lo largo de este capítulo, se hace una breve presentación de las conclusiones más actuales y relevantes para esta investigación. En concreto, está dividido en cuatro secciones que presentan, en primer lugar, las consideraciones a tener en cuenta en el aprendizaje de una segunda lengua, y en segundo, en la enseñanza. Finalmente, se recogen estudios sobre la gestión del aula, en particular, el papel del maestro y de los materiales y recursos para la tercera y cuarta sección, respectivamente.

2.1. El aprendizaje de una segunda lengua

En primer lugar, es necesario hacer una revisión bibliográfica sobre la adquisición de la lengua materna en la infancia debido a su paralelismo y relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto, este capítulo hace una breve presentación que justifica la importancia de su enseñanza en los primeros años, así como las consideraciones a tener en cuenta por parte de los profesionales en la materia.

La infancia representa un periodo sensible, así considerado por psicólogos, para el aprendizaje. Desde el momento del nacimiento, los niños son capaces de adquirir y procesar gran cantidad de información, lo que les convierte en rápidos aprendices. Sin embargo, después de este periodo, el aprendizaje comienza a declinar. Para otras habilidades, este cambio sucede de un modo más abrupto, convirtiendo la infancia el momento casi exclusivo para el aprendizaje de estas habilidades. Esto es lo que se denominó el Periodo Crítico por Eric Lenneberg en 1967 (Pinter, 2006, p. 29).

Una de estas habilidades es el lenguaje. Como así demuestra Patricia Kuhl en 2010, después de los 18-24 meses de edad, los bebés experimentan una discriminación auditiva a los fonemas que no pertenecen a la lengua materna. De este modo, como propone Winskel et al. (2016), los alumnos expuestos a una segunda lengua durante la infancia son capaces de pronunciar los fonemas con exactitud así como la adquisición de estructuras gramaticales complejas, lo que justificaría su enseñanza durante los primeros años.

Además, si se analiza el entorno en el que la lengua materna es adquirida, este es dinámico en constante interacción con otros. Por lo tanto, el aprendizaje debe llevarse a cabo en un entorno activo que invite a una interacción comunicativa y contextual a través de la segunda lengua (Winskel et al., 2016).

2.2. La enseñanza de una segunda lengua: metodologías

Durante las últimas décadas, numerosas investigaciones han tratado de encontrar propuestas, ideologías, enfoques y metodologías eficientes para la enseñanza de una segunda lengua. Esta sección hace un breve recorrido por las investigaciones más antiguas que han servido de base para las investigaciones más recientes. De acuerdo a la taxonomía propuesta por Richards and Rodgers en 2014, se pueden clasificar en enfoques alternativos y enfoques comunicativos.

Dos de las investigaciones más antiguas son el Método de Gramática-Traducción y el Método Directo. Por un lado, el Método de Gramática-Traducción estaba basado en el aprendizaje de reglas gramaticales, listas de vocabulario, declinaciones y conjunciones, traducciones y la repetición de ejercicios (Douglas, 2017, pp. 18-19). Sin embargo, este método fue fuertemente criticado, dando lugar al Movimiento Reformista que proponía una enseñanza de la segunda lengua basada en habilidades orales, dejando a un lado las traducciones. Es decir, escuchar antes de escribir en contextos significativos proporciona un aprendizaje de la gramática de una forma inductiva. (Richards & Rodgers, 2014, p. 12).

Esta controversia abrió debates hasta el día de hoy con numerosas investigaciones que han tratado de definir el método más eficaz. Por un lado, algunos de los enfoques alternativos son la Respuesta Física Total, el Método Natural, el Método Silencioso, la Sugestopedia y el Aprendizaje Comunitario. Por su relevancia en esta investigación, el Método Natural es explicado en detalle. Este método, definido por Stephen Krashen (Scrivener, 2011, p. 32), subraya la importancia de respetar el tempo de cada niño y proporcionar un entorno contextual en el que el niño pueda adquirir y comprender la segunda lengua de una forma natural del mismo modo que aprende la lengua materna.

Por otro lado, algunos de los enfoques comunicativos son el Método Basado en el Contenido (MBC), Inteligencias Múltiples, Programación Neurolingüística, el Método Léxico, el Enfoque por Tareas y el Método de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (CLIL). El Método de Programación Neurolingüística (NLP) propuesto por Revell and Norman en 1997 (Harmer, 2001, p. 46). Este método explica que, para comprender y procesar el mundo, hacemos uso de los 'sistemas de representación primarios' que son el visual, auditivo, kinestésico, olfativo y gustativo. Aunque hacemos uso de todos ellos, tenemos preferencia por uno para aprender.

Del mismo modo, brevemente, se define la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en su libro *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences* en 1983 (Harmer, 2001, pp. 46-47). Los humanos tenemos diferentes inteligencias que usamos para entender el mundo y desarrollamos a lo largo de nuestra vida. Estas inteligencias son lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal/kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

2.3. La gestión del aula: El papel del maestro

El maestro representa un elemento clave en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua (Scrivener, 2011, p. 54) pues es el encargado de crear las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar. Esto está influenciado no solo por la actitud, la intención, personalidad y relación con los alumnos sino por las habilidades organizacionales y de gestión del aula como, planear, preparar actividades, elegir herramientas y técnicas apropiadas, mantener una actitud presente y de escucha activa y, una de las más importantes, despertar y mantener la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la segunda lengua. De todas las habilidades, en esta sección, serán descritas las más relevantes.

Por un lado, se ha de hacer una contextualización de la enseñanza, es decir, atender a las características específicas del grupo. Cada alumno es diferente y tiene formas de comprender el mundo de manera diferente. Cabe esperar que no todos los alumnos vayan a aprender con el mismo sistema de aprendizaje, en las mismas circunstancias y con la misma motivación (Vale y Feunteun, 1995) por lo que habrá que incluir una atención individualizada y crear un rango de actividades suficientemente diverso como para que cubra las necesidades específicas de cada alumno.

Otra habilidad esencial es la planificación, es decir, ser capaz de predecir, anticiparse, secuenciar, organizar y simplificar (Scrivener, 2011, p. 123). Gracias a la planificación, el maestro es capaz de establecer unos objetivos lingüísticos claros y adecuados para la edad y características del grupo. A su vez, el maestro ha de ser flexible, siendo capaz de analizar y dar una respuesta eficaz a las circunstancias particulares de cada momento y situaciones inesperadas. Como afirma Scrivener (2001), prepara en profundidad pero en el aula, enseñar a los alumnos, no el plan.

Es importante, también, tener en cuenta y reflexionar sobre cuánto debería hablar el maestro en el aula. Tanto Jim Scrivener (2011, pp. 58-59) como Jeremy Harmer (2011, p. 66) están de acuerdo en que debe de haber un balance entre el tiempo para hablar de los alumnos (STT) y el tiempo para hablar del maestro (TTT). Sin embargo, ambos declaran que, dejando más tiempo a los alumnos para explorar, pensar y preparar lo que van a decir, aumenta considerablemente sus intervenciones y el uso de la lengua en el aula (2011).

Finalmente, el elemento clave que garantiza el aprendizaje en el aula es la motivación, lo que se define como una guía interna que empuja a los alumnos a conseguir lo que se han propuesto. Si los alumnos están motivados, se atreverán más a usar y explorar la nueva lengua (Pinter, 2006, p. 51). En su investigación sobre las fuentes de información que motivan el aprendizaje, Marianne Nikolov confirma que los estudiantes de infantil tienen una motivación interna por aprender una segunda lengua. Es decir, lo que les motiva es disfrutar en las actividades y por lo tanto, ha de ser un elemento esencial eje de todas las unidades y actividades propuestas.

2.4. La gestión del aula: Recursos y materiales para motivar a los alumnos

El maestro, como principal gestor del aula, tiene la oportunidad de influir en la motivación de los estudiantes para aprender una segunda lengua. Teniendo esto en cuenta, los recursos y materiales seleccionados por el maestro jugarán un papel esencial. Esta última sección expone las diferentes herramientas con las que el maestro cuenta como *Realia*, elementos visuales, canciones, juegos, cuentos, teatro, arte, manualidades y finalmente ICTs.

Realia es uno de los materiales más accesibles, considerados como materiales auténticos, o materiales de la vida cotidiana (Richard y Rodgers, 2014, p. 101). Algunos ejemplos son objetos, mapas, símbolos, revistas... Una de las ventajas es que, a través de la manipulación, el lenguaje se conecta con situaciones contextualizadas y significativas (2014). Sin embargo, acceder a materiales auténticos no siempre ha sido posible. Esta desventaja ha sido paliada gracias al soporte visual existente hoy en día que facilita el aprendizaje de nuevas palabras y conceptos con tarjetas de vocabulario (Harmer, 2001, p. 134), imágenes a través del proyector... a través de juegos como *Pasa la carta*, *La caja del tesoro*, o *Tira el dado* (Super Simple Learning Resource Center).

Además de juegos con tarjetas de vocabulario, otros juegos, como dramáticos, de fantasía, exploración, manipulativos... permitirán la práctica de vocabulario, estructuras y conversaciones interactivas desarrollando así las habilidades orales receptivas y productivas (Geethanjali, Vembu, Research Scholar y Raguraman, 2016, pp. 161-162). Los juegos son bien complementados con música y canciones ya que es un elemento que “habla directamente con nuestras emociones” (Harmer, 2001, pp. 242-243). La música es un elemento muy útil ya que conecta el tiempo de juego con el tiempo de aprendizaje activo y puede usarse para iniciar una clase, aprender vocabulario, cambiar la energía en el aula... Del mismo modo que los cuentos, ambas permiten la mejora de las habilidades orales del lenguaje de una forma interactiva y dinámica.

Otros recursos como el teatro proponen una nueva perspectiva centrada en la originalidad y las decisiones e intereses de los alumnos además de ser un recurso muy útil para el desarrollo de habilidades orales productivas y el uso del lenguaje en una situación comunicativa intencional y significativa para los alumnos (Scrivener, 2011). Las manualidades y actividades artísticas, por su parte, proporcionan el aprendizaje de lenguaje de instrucciones, así como la posibilidad de dar respuestas físicas totales a lo demandado en la manualidad.

Estos son algunos de los recursos que pueden usarse en el aula para la enseñanza de una segunda lengua, pero las posibilidades se abren a la flexibilidad y creatividad del maestro, así como a las futuras

investigaciones que seguirán haciendo crecer este campo de estudio y mejorar así el aprendizaje de la segunda lengua. Cuanto más variada sea una unidad Didáctica mayores serán las posibilidades de proporcionar una enseñanza individualizada a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Investigar las metodologías y materiales que más motivan el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Investigar materiales actuales que motivan el aprendizaje de español como segunda lengua en alumnos de Educación Infantil.
- Desarrollar materiales nuevos que motivan el aprendizaje del español como segunda lengua en alumnos de Educación Infantil.
- Diseñar una Unidad Didáctica para la adquisición de habilidades orales receptoras y productivas de la segunda lengua basada en dichos materiales.
- Aplicar la Unidad Didáctica en una clase de Educación Infantil en Estados Unidos.
- Evaluar las habilidades orales receptoras y productivas adquiridas y la motivación de los alumnos presente durante la aplicación de la Unidad Didáctica.

4. METODOLOGÍA

La metodología que se llevará a cabo para la consecución de dichos objetivos se basa, principalmente, en una investigación, diseño, elaboración, aplicación y evaluación de las metodologías y materiales elegidos. En primer lugar, se hará una investigación sobre las metodologías existentes y materiales publicados en Internet que motivan el aprendizaje del español como segunda lengua en educación infantil. El campo de investigación se limitará a los últimos cinco años manteniendo así la relevancia en el aula de dichos materiales. Paralelamente, se diseñarán nuevos materiales. En segundo lugar, se hará un estudio geográfico y sociodemográfico sobre el área, la escuela y el grupo específico de alumnos.

Según esta información, junto con los materiales seleccionados y diseñados, se elaborará una Unidad Didáctica para la adquisición de habilidades orales receptoras y productivas del español como segunda

lengua. Finalmente, se aplicará y se evaluarán los resultados. La evaluación se llevará a cabo a través de una evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final de la comprensión y producción oral del español desarrollada a lo largo de la Unidad Didáctica.

5. DESARROLLO

El capítulo cinco recoge todo el contenido elaborado por el investigador y se divide en cuatro partes. En primer lugar, se expone la contextualización de la propuesta en cuanto al área, escuela y aula donde se llevará a cabo la propuesta. En segundo y tercer lugar, se detalla la metodología y los materiales, tanto seleccionados como elaborados en los que se basará la Unidad Didáctica. Finalmente, todo ello quedará organizado en una Unidad Didáctica.

5.1. Contextualización de la propuesta

En esta sección, se aborda una visión general sobre el contexto en el que se basará el diseño de la Unidad Didáctica. Por lo tanto, se enumerarán aspectos específicos relativos a la localización, contexto sociocultural, características de la población, líneas metodológicas del centro y características específicas del grupo relevantes para la investigación.

Smarties Academy es el nombre de la escuela donde se pondrá en práctica la Unidad. Se localiza en Decatur, en el estado de Georgia (EEUU). Su carácter es privado y una de sus señas de identidad es el programa de inmersión en español que ofrece. De acuerdo con las estadísticas ofrecidas por *The U.S. Census Bureau* en 2015, un 5,6% de la población es hispana o latinoamericana y un 27,3% está por debajo del umbral de la pobreza. Esto indica que, respectivamente, es posible que el español represente la segunda lengua para un alto porcentaje de los niños y, de acuerdo con su carácter privado, cabe esperar que los alumnos que acuden a la escuela pertenezcan a una clase social media-alta.

Adentrándonos en una perspectiva micro-social, es significativo destacar qué programa de inmersión en español de la escuela es ofrecido desde las seis semanas de edad con profesionales de la enseñanza nativos. Por lo que la diversidad y la multiculturalidad están presentes en la escuela (Bogna Kabat, 2015). El aula donde se desarrollara la Unidad se denomina *Pre-K*, de acuerdo al sistema estadounidense, con un total de 15 niños de entre cuatro y cinco años de edad.

5.2. Metodología en la que está basada la propuesta

Según la fundamentación teórica realizada, las metodologías elegidas en las que está basada la Unidad Didáctica son el Método Natural de Stephen Krashen (Scrivener, 2011, p. 32), la Teoría de las Inteligencias

Múltiples de Howard Gardner (1983) y la Programación Neurolingüística propuesta por Revell y Norman en 1997 (Harmer, 2001). Por lo tanto, la única lengua utilizada será el español, proporcionando un aprendizaje basado en la estimulación y la comunicación. Además, la Unidad cubre todas las inteligencias múltiples así como los diferentes sistemas de interpretación de la información, proporcionando así una enseñanza individualizada para cada niño.

5.3. Principales materiales diseñados y página web

En este apartado, se hace una primera presentación de los materiales seleccionados para el desarrollo de las habilidades orales receptivas y productivas en función del contexto en el que se pondrán en práctica y las metodologías seleccionadas. Estos materiales son la canción *Laylalo*, la marioneta Rumbo, su maleta y diario de viaje y tres de los libros de la autora Olga de Dios. Estos materiales son presentados de manera visual en la página web del investigador: <http://www.sharinglearnings.com>

El primer material diseñado es la canción titulada *Laylalo* en colaboración con el músico Erik Sjöholm y tanto la letra como la melodía han sido grabadas en un estudio¹. Esta canción será enseñada al inicio de cada sesión para crear una rutina y despertar la concentración, curiosidad y expectación. Una peculiaridad de este material es que, después de la segunda estrofa, se pregunta a cada niño cómo está. Tanto la pregunta como la respuesta se apoyarán en la lengua de signos para reforzar la adquisición de la segunda lengua.

El segundo material es Rumbo. Rumbo es una marioneta con forma de mono que ha viajado desde España para conocerles. En su *maleta*² Rumbo ha traído su *diario de viaje*³, multitud de objetos de España y tres cuentos. La maleta supondrá el eje transversal de la unidad y cada uno de los objetos será símbolo de las diferentes sesiones de la unidad. Rumbo se convertirá en modelo de curiosidad, aprendizaje, descubrimiento, amistad, diversidad y multiculturalidad para los niños. Además, su relevancia será esencial pues las historias que relata crearán un vínculo con los alumnos y promoverán el uso comunicativo del español como segunda lengua.

Finalmente, otro elemento clave, ya nombrado, son tres cuentos de la autora e ilustradora Olga de Dios: *Monstruo Rosa* (2013), *Buscar* (2014) y *Leotolda* (2016). Estos libros se categorizan como materiales auténticos y que no han sido diseñados con el objetivo de enseñar español como segunda lengua. Tienen por objetivo proporcionar un recurso natural, con contenidos relevantes y significativos. Su simplicidad, la expresividad en las ilustraciones y el diálogo abierto que se mantiene a lo largo de los libros permiten el

1 Disponible en <https://goo.gl/PXNc7U> [Consulta: 24/05/2017].

2 Disponible en <https://goo.gl/Tz8dk9> [Consulta: 24/05/2017].

3 Disponible en <https://goo.gl/LsSGzq> [Consulta: 24/05/2017].

desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos.

Es importante destacar que, basado en el Método Natural de Stephen Krashen (Scrivener, 2011, p. 32), la enseñanza de la segunda lengua se hará en un entorno contextualizado para los alumnos donde el aprendizaje de la lengua pasará a ser una herramienta para aprender otro contenido. De este modo, cada uno de los materiales tiene una segunda intención y aprendizaje para los alumnos que se convertirá en el eje principal de la Unidad Didáctica: el desarrollo del valor de la Diversidad.

5.4. Unidad Didáctica: el valor de la diversidad a través de la segunda lengua

Rumbo in Atlanta es el título de esta Unidad Didáctica. Su personaje principal es Rumbo, una marioneta cuyo objetivo principal es promover el valor de la diversidad a través del aprendizaje de una segunda lengua: español. El destinatario es la clase de *Pre-K*, un grupo de 15 alumnos de entre cuatro y cinco años. Su relevancia se justifica en el hecho de ser una escuela bilingüe y reunir familias de diferentes nacionalidades. Se llevará a cabo durante una semana, del 27 de febrero al 3 de marzo, y cuenta con una sesión inicial, tres sesiones de desarrollo y una sesión de evaluación final. Cada sesión se realizará en el momento de la asamblea de la mañana y/o de la tarde y se estructura siguiendo el siguiente patrón: actividad inicial de motivación y evaluación previa del lenguaje, cuento y/o actividades, y, finalmente, actividad de cierre y reflexión.

En cuanto a los objetivos, el objetivo principal es promover el valor de la diversidad entendido como la aceptación, comprensión y valoración de nuestro rico y variado mundo. Los objetivos específicos son comprender la propia identidad, desarrollar actitudes de respeto hacia las diferencias, apreciar la diversidad como enriquecimiento y desarrollar actitudes solidarias de colaboración. Por otro lado, el objetivo lingüístico principal es la adquisición de habilidades orales receptoras y productivas. Los objetivos lingüísticos específicos son la comprensión de mensajes, preguntas e instrucciones sencillas, la adquisición de vocabulario a través de cuentos, juegos y canciones y la comprensión del mensaje global de cuentos. Por otro lado, algunos de los principales contenidos conceptuales son *la familia, los viajes, los amigos, la cultura*; procedimentales como la expresión artística con diversos materiales; y actitudinales de respeto e interés por la diversidad.

La evaluación será llevada a cabo a lo largo de la Unidad Didáctica. Desde una macro perspectiva, la evaluación se divide en inicial para la primera sesión, de desarrollo para la segunda, tercera y cuarta, y evaluación final en la quinta y última sesión. Desde una micro perspectiva, cada sesión tendrá un momento inicial para revisar las sesiones anteriores, un momento de desarrollo a través de la observación de las

respuestas de los alumnos durante la lectura de cuentos y desarrollo de actividades; y, finalmente, al acabar las sesiones, se hará un momento de reflexión sobre lo aprendido.

Teniendo en cuenta el objetivo principal marcado, los criterios de evaluación a seguir son los siguientes: es capaz de describirse y reconocerse como identidad dentro del grupo; reconoce y respeta las diferencias de los demás; y valora las diferencias como algo positivo. En cuanto a los objetivos del lenguaje, los criterios de evaluación a seguir son: mantiene la atención, expresa curiosidad sobre lo que se está haciendo, es capaz de reproducir la canción aprendida, de responder a preguntas sencillas, el vocabulario receptivo se ha visto aumentado, es capaz de reconocer objetos y entiende mensajes e instrucciones. Todas ellas se harán a través de preguntas de comprensión de textos, observación directa de las respuestas físicas y orales de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.

Tabla 1. Unidad didáctica *Rumbo in Atlanta*. 1ª Sesión *La maleta de Rumbo, el explorador del mundo*.

Fuente: elaboración propia.

1ª Sesión	La maleta de Rumbo. Rumbo, el explorador del mundo.	27 Febrero.
Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir un modelo del valor de la diversidad. • Despertar la curiosidad por la diversidad de seres, lugares y culturas. 	
Objetivo Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Responder física u oralmente a preguntas cerradas. • Comprender frases sencillas. 	
Inteligencias Múltiples	Inteligencia musical, verbal-lingüística, visual-espacial, kinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalística.	
Material	Marioneta Rumbo, maleta, mapas de España y del mundo, imágenes de España, pasaporte, billete de avión, libros Leotolda, Buscar, Monstruo Rosa, diario de viaje de Rumbo, ropa tradicional de flamenco, relieve de la Alhambra, diferentes tipos de té, tortilla de patata.	
Tiempo e Interacción	Descripción de la actividad.	

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	<p>5'</p> <p>Círculo. Todo el grupo.</p>	Canción <i>Laylalloo</i>	<p>La primera parte de la sesión comienza con la canción Laylalloo, Los niños hacen un círculo de pie. Es la primera vez que escuchan esta canción por lo que la profesora la cantará despacio y vocalizando. Además, va acompañada de un baile sencillo para animar a los niños a participar.</p> <p>La canción se compone de dos partes. En la primera parte, se cantan las dos primeras estrofas de la canción que son iguales. Entre ellas, se hace una pausa en el medio para invitar a los niños a compartir qué tal se sienten en el día de hoy. En la segunda parte, el ritmo es el mismo aunque el tempo disminuye para que lentamente nos sentemos en el suelo y empiece la sesión.</p> <p>Interacción. En la pausa, la profesora les pregunta ¿Qué tal estás? A continuación ofrece posibilidades para facilitar que los niños den una respuesta en la segunda lengua como bien, regular, mal, feliz, triste, enfadado..., y, al mismo tiempo, acompaña estas posibilidades con la lengua de signos. Introducir este elemento favorece, en primer lugar, la memorización de la palabra o frase, especialmente, para aquellos niños cuyo sistema preferente de aprendizaje es el kinestésico; y, en segundo lugar, promueve la comunicación y la autoestima.</p>
	<p>15'</p> <p>Círculo. Todo el grupo.</p>	¡Hola a todos, mi nombre es Rumbo!	<p>Después de ese momento inicial, se introduce a los niños la marioneta Rumbo, como un amigo que ha venido desde España para conocerles. Desde ese momento, se inicia un diálogo entre Rumbo, la maestra y los alumnos. Rumbo se presenta y les enseña la maleta que ha traído desde España. Poco a poco van sacando diferentes objetos que se encuentran dentro como fotos de España, un pasaporte, mapas, ropas tradicionales, los tres libros y el diario de Rumbo. Se hablará de tantos objetos como dé tiempo y sobre aquellos en que los niños muestren mayor interés.</p> <p>Interacción. Habrá momentos de interacción cuando Rumbo se presenta uno a uno y les hace dos preguntas abiertas sencillas, ¿Cómo te llamas? ¿Qué tal estás?; preguntas cerradas ¿Habéis estado en España? ¿Habéis nacido en Estados Unidos? ¿Habéis viajado? y preguntas con respuesta física como ¿Me ayudas a coger la maleta? ¿Puedes coger el mapa?</p>

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	15' Círculo. Todo el grupo.	¡Hola a todos, mi nombre es Rumbo!	<p>Después de haber dado a los niños tiempo de que exploren la maleta, toquen los objetos y hagan preguntas, se pasa a una actividad un poco más dirigida para poder tener un mayor control sobre el input comunicativo que se ofrece.</p> <p>Sentados en el círculo, se van a presentar cinco experiencias, cada una de ellas relacionada con uno de los cinco sentidos. Para el sentido del tacto, se ofrece un imán de la Alhambra de Granada simulando el relieve de las paredes; para el sentido de la vista, un cojín con bordados; para el oído, escucharemos un minuto de la canción de flamenco Una noche en el camino de Flamenco Sevilla Ensemble; para el olfato, oleremos 5 variedades de té típicos de Andalucía. En el caso del gusto, se hará una colaboración con el cocinero de la escuela para hacer una tortilla de patata y ofrecer una degustación.</p> <p>El objetivo de esta actividad es proponer la experiencia de otra cultura, de manera que los niños desarrollen el gusto e interés por conocer otras culturas y aprecien como algo positivo la riqueza que eso ofrece. Gracias a la propuesta, todos los sentidos son estimulados, lo que asegura que cada uno de los niños conectará con la experiencia de una forma personal. Y como propone la Programación neurolingüística, cada niño podrá aprender de la forma que mejor conecte con su sistema de aprendizaje.</p>
	15' Círculo. Todo el grupo.	Los 5 sentidos	<p>Interacción. Se estimulará el vocabulario relacionado con los sentidos, experiencia, aprendizaje y disfrutar. Se prestará especial atención a la pregunta ¿te gusta? y la respuesta producida por los alumnos.</p>
	15' Círculo. Todo el grupo.	El diario de viaje	<p>Después de haber adquirido una experiencia sobre la maleta, Rumbo tiene algo más que compartir: su diario de viaje. En su diario, cuenta quién es él y de dónde proviene, muestra imágenes de su familia y amigos y cuenta lo que le gusta hacer. El diario finaliza contando que lo que más le gusta hacer es viajar por el mundo y aprender siempre.</p> <p>Con ello, se pretende ofrecer a los niños un acercamiento mayor y, además, se hace una invitación final para que los niños tengan ganas de aprender. El objetivo es que poco a poco se convierta en un referente para los niños y un modelo del valor de la diversidad.</p>

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	15'	El diario de viaje	Interacción. Mientras Rumbo cuenta su historia, les va formulando preguntas a ellos. El hecho de que Rumbo las haya contestado previamente ayuda a la comprensión de la pregunta. Estas preguntas son: <i>¿Tú de dónde eres? ¿Has viajado a otro país? ¿Conoces a niños de otros países? y ¿Qué te gusta hacer?</i> Al ser una pregunta abierta, los niños podrán contestar voluntariamente si se sienten seguros. Dependiendo de la respuesta, se formulará una pregunta cerrada que invite a todos los niños a participar, como por ejemplo, <i>¿A quién le gusta cantar?</i>
	10'		Cierre

Tabla 2. Unidad didáctica *Rumbo in Atlanta. 2ª Sesión Leotolda, En busca de nuestra amiga Leotolda.*

Fuente: elaboración propia.

2º Sesión	Leotolda. En busca de nuestra amiga Leotolda.	28 Febrero.
Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir las características y cualidades individuales. Descubrir modos de pensar diferente bajo la misma información. 	
Objetivo Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> Comprender adjetivos para describir cualidades. Usar el presente simple del verbo ser para describir cualidades. 	
Inteligencias Múltiples	Inteligencia musical, verbal-lingüística, visual-espacial, kinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalística.	
Material	Rumbo, maleta y objetos, libro de Leotolda, papel en blanco, crayones, caja de arena, puzle de dinosaurios, dinosaurios de juguete, bolsa de tela, sub-rayadores amarillo y naranja, foco de luz ultravioleta.	
Tiempo e Interacción	Descripción de la actividad.	

1º Parte. Círculo de la mañana: 09:00-10:00x	5'		Canción <i>Laylalo</i> . Círculo. Todo el grupo. Igual que la Sesión 1.
	5' Círculo. Todo el grupo.	Compartimos con Rumbo	<p>Rumbo tendrá diálogos individuales dentro del grupo haciendo preguntas directas a diferentes niños; y preguntas grupales: <i>¿Cuál es tu color favorito? ¿Cuál es tu fruta favorita? ¿Cuál es tu animal favorito?; ¿Os gustan los dinosaurios? ¿Os gusta ir a la playa? ¿Os gustan las sirenas? ¿Os gustan las ballenas? ¿Os gusta el espacio y los cohetes?</i> Todos ellos son lugares o personajes que aparecen en la historia.</p> <p>Al final de este momento, Rumbo preguntará <i>¿queréis escuchar el cuento de hoy?</i> para incluir a los niños en la construcción de su propio aprendizaje y la toma de decisiones, así como para favorecer su concentración durante la historia. El cuento tiene tapas rugosas por lo que se pasará por las manos de los niños para estimular el sentido del tacto.</p>
	20' Círculo. Todo el grupo.	Leotolda	<p>Se lee la historia de Leotolda. En los lugares en los que sus amigos buscan a Leotolda como <i>la casa, el armario, el Parque de Dinosaurios, la Playa de las Sirenas, la ballena, el Faro del Fin del cuento, la Luna....</i> se les preguntará <i>¿Creéis que encontrarán a Leotolda en...?</i></p> <p>Interacción. El cuento sirve de elemento de interacción con los niños. Se prestará especial atención a los momentos que en la historia los personajes van describiendo rasgos de la personalidad de Leotolda para trabajar la adquisición receptiva del presente simple del verbo <i>ser</i> y de adjetivos o frases descriptivas.</p>
	20' Mesa. Individual.	Dibujamos a Leotolda	El cuento termina sin encontrar a Leotolda pero invita a los niños a terminar la historia dibujando cómo ellos creen que es ella, teniendo en cuenta la descripción dada en el cuento. Para esta actividad, los niños se sentarán en las mesas donde ya estarán preparados folios de papel y crayones y no se les dará más instrucciones. Les dejaremos pintar libremente mientras observaremos qué niños han entendido el vocabulario descriptivo propuesto según sus dibujos.
	10' Mesa. Todo el grupo.	Leotoldas	Cuando todos han terminado, pondremos todos los dibujos sobre la mesa y los observaremos. Prestaremos especial atención a que cada uno de los dibujos es diferente al de los demás. Se les preguntará a los niños <i>¿Son todos los dibujos iguales? ¿Son diferentes? ¿En qué se diferencian? ¿Por qué se diferencian unos de otros? ¿Pensamos todos de la misma forma?</i>

2º Parte. Círculo de la tarde: 15:00-16:00	5' Círculo. Todo el grupo.	El libro	Por la tarde, volveremos a coger el libro, centrándonos en la parte del <i>Parque de los dinosaurios</i> para introducir la sesión de la tarde sobre Arqueología. A través de los dibujos del libro, los niños se darán cuenta de que los dinosaurios también tienen diferencias entre ellos, como nuestra Leotolda, pero les haremos reflexionar <i>¿Piensan todos los dinosaurios igual?</i>
	15' Caja de arena. Todo el grupo.	Arqueólogos	Inmediatamente después de observar las páginas del libro, haremos un círculo alrededor de la caja de arena para hacer un juego. La maestra esconderá, previamente, los huesos de cuatro esqueletos diferentes de dinosaurios en la caja de arena. Estos esqueletos están hechos de papel, forrados y cortados en cuatro partes que al unirse como un puzle forman un esqueleto de dinosaurio. Material didáctico publicado en este https://goo.gl/YdhjD9 . Como son cuatro esqueletos diferentes, cada set tendrá detrás un color, para facilitar el agrupamiento y más tarde la construcción del mismo. Como somos arqueólogos, nuestro objetivo es encontrar restos del pasado escondidos debajo de la tierra. Por turnos, meterán la mano dentro de la caja de arena tratando de identificar con los dedos las piezas. Interacción. Se reforzará el vocabulario relacionado con <i>Buscar: encontrar, huesos, en la arena, mano.</i>
	10' Círculo. Todo el grupo	Puzle de huesos	Cuando todas las piezas estén fuera, como cada niño tiene al menos una pieza, tendrán que resolver el enigma. La forma más sencilla de resolver el problema es uniéndose por colores y cada equipo de color hace su dinosaurio. Esto forma parte de la resolución de problemas, por lo que no se dará esta instrucción y se dejará que los niños la descubran.
	5' Círculo. Todo el grupo.	El saco de dinosaurios	Una vez montados los esqueletos de los dinosaurios, los vamos a observar con atención, fijándonos en los rasgos identificativos. A continuación, se llevará a cabo la siguiente actividad. Sin que los alumnos lo vean, la profesora meterá un juguete de dinosaurio, relacionado con uno de los esqueletos que tenemos, dentro de una bolsa de tela. Sin mirar, uno a uno irá metiendo la mano dentro de la bolsa y tocando las características tendrá que identificar con qué esqueleto está relacionado. Esto favorece el desarrollo de la visualización a través del tacto, así como la distinción de características identificativas de cada uno de los dinosaurios.

2º Parte. Círculo de la tarde: 15:00-16:00	20'	Mesa. Individual	Nuestro dinosaurio	Los alumnos se sentarán en las mesas y, en un folio en blanco, diseñarán sus propios dinosaurios. Pero, como en el libro, solo podrán usar tres colores: amarillo, rosa y verde. Es importante que el material usado sean lápices de colores para poder llevar a cabo la siguiente actividad.
				Interacción. Se dará instrucciones a los niños sobre cómo se hace la actividad. Durante la actividad, se harán preguntas como <i>¿de qué color es vuestro dinosaurio? ¿Pertenece a alguna de las familias de dinosaurios que hemos visto? ¿Cómo se llama vuestro dinosaurio?</i>
	5'	Flexo. Todo el grupo.	Rayos X	Una vez finalizado el dibujo, haremos un experimento. Les pediremos a los niños que dibujen el esqueleto del dinosaurio por encima del dibujo con subrayadores fluorescentes amarillo o naranja. Podrán mirar los puzles para fijarse bien en cómo se hace. Es posible que sea difícil para algunos la superposición de dos imágenes en un mismo plano. Estos alumnos podrán dibujarlo en un lado, detrás o en otra hoja. Cuando todos han acabado, se oscurecerá el aula y en un flexo se conectará una bombilla de luz ultravioleta. El efecto es de Rayos X, resaltando en un color brillante el esqueleto.
				Interacción. La motivación derivada por el posible entusiasmo al final del experimento servirá para repasar el vocabulario y expresiones aprendidas a lo largo de hoy. Se hará una evaluación final de esos aprendizajes con preguntas como <i>¿Sus amigos buscaron a Leotolda en el desierto?</i> Si no están preparados para formular el vocabulario adquirido, con preguntas de este estilo los alumnos podrán responder de igual modo si, conceptualmente, han entendido la pregunta. Los que sí han adquirido esto, responderán elaborando una nueva frase.

Tabla 3. Unidad didáctica *Rumbo in Atlanta*. 3ª Sesión *Buscar. Y cerca lo encontrarás*.

Fuente: elaboración propia.

3º Sesión	<i>Buscar. Y cerca lo encontrarás.</i>	1 Marzo.
Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar los amigos de nuestro alrededor. • Valorar las individualidades de cada uno. 	
Objetivo Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Entender el significado de la oración <i>¿Qué haces?</i> • Señalar objetos nombrados en una imagen. 	

Inteligencias Múltiples	Inteligencia musical, verbal-lingüística, visual-espacial, kinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalística.		
Material	Rumbo, maleta de Rumbo y objetos, cuento Buscar, platos de cartón, pinturas.		
Tiempo e Interacción	Descripción de la actividad		
Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5'		Canción Laylalo . Círculo. Todo el grupo. Igual que la Sesión 1.
	5'	Círculo. Todo el grupo.	<p>Como cada sesión, con el objetivo de mantener la rutina, se hará una pequeña asamblea liderada por Rumbo con preguntas de ayer usando la maleta que contiene el libro de Leotolda y los materiales usados. Para introducir el tema de hoy, buscar, Rumbo les hará la pregunta <i>¿Qué buscábamos ayer? ¿Lo encontramos? Antes de presentar el nuevo libro, preguntará ¿Alguna vez habéis perdido algo? ¿El qué? ¿Qué significa perder algo?</i></p> <p>En una segunda parte, se introducirá el libro. Miraremos la portada y leeremos el título. Los niños ya están familiarizados con la palabra buscar después de haber leído el libro de Leotolda. Rumbo les preguntará <i>¿Qué creéis que estos monstruos están buscando?</i></p>
	20'	Círculo. Todo el grupo.	<p>Leemos el cuento Buscar.</p> <p>Interacción. Buscar es un cuento que promueve la interacción con el lector. Esta interacción podría dividirse en dos partes. En la primera, Bu, el protagonista de la historia, se encuentra con diversos personajes que le preguntan <i>¿Qué haces?</i> A lo que responde buscar. Los niños serán capaces de predecir estas frases y en páginas siguientes poder participar y pretender que ellos cuentan la historia. Paralelamente, la profesora preguntará en diferentes momentos <i>¿Qué creéis que está buscando Bu?</i></p> <p>En una segunda parte, cuando Bu levanta la cabeza, descubre a sus amigos, lo que tiene alrededor y lo que tiene encima. A través de las imágenes del libro se jugará con los alumnos a encontrar estos elementos.</p> <p>Una vez finalizado el libro, reflexionaremos sobre él. Les preguntaremos a los niños <i>¿qué creen que Bu buscaba desde el principio? ¿Qué encontró? ¿Creéis que encontró lo que buscaba? ¿Estaba feliz al principio de la historia? ¿Y al final?</i> No se espera que los niños sepan contestar en la segunda lengua estas frases pero la maestra les ayudará a expresarse y compartir sus interpretaciones de la historia.</p>
	5'	La clase. Todo el grupo	<p>Los objetos escondidos</p> <p>Hablaremos sobre lo que tenemos alrededor. Se les preguntará, <i>¿qué veis en la clase?</i> Jugaremos a tocar lo que la maestra, o un alumno, diga. Por ejemplo, buscamos algo de color rojo, buscamos una estrella, buscamos la letra m.</p> <p>Después de jugar se les volverá a preguntar <i>¿qué veis en la clase?</i> Se espera que, en respuesta a la primera pregunta, los niños hagan referencia a las cosas materiales que tienen alrededor sin darse cuenta que lo más importante que tienen en la clase son los amigos y las maestras.</p>

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5' La clase. Todo el grupo	Los amigos	Continuamos de pie para esta actividad. Esta vez vamos a caminar siguiendo instrucciones. Vamos a caminar todos mirando al suelo. Ahora, vamos a caminar todos mirando al techo. Paramos y les preguntamos <i>¿Os gusta caminar así?</i> Volvemos a caminar siguiendo las mismas instrucciones hasta que les decimos ahora vamos a caminar normal. Mientras lo hacen les vamos preguntando, nombrando por su nombre <i>¿qué ves en este momento delante de ti?</i> Cuando todos han tenido un turno para hablar les decimos que hagan acciones para que sigan dando una respuesta física total como ahora vamos a caminar sonriendo, regalando una sonrisa a nuestros amigos, vamos a decir hola...
	15' Parejas Mesas	Retratos en platos	Por parejas, cogemos un plato de cartón, pinturas y una silla por persona y la colocamos una en frente de la otra. Por turnos vamos a dibujar en el plato la cara de nuestro amigo, fijándonos bien en su color de ojos, de pelo, animando a que sonrían. Al cabo de 5-7 minutos cambian. Cuando ambos acaban, se intercambian sus creaciones. Si acabasen antes de los 15 minutos pueden volver a repetirlo cambiando de parejas.
	5' Círculo. Todo el grupo	Reflexionamos	Cuando todos han acabado, nos sentamos en el círculo de nuevo. Recordamos la historia y les preguntamos <i>¿Qué hemos aprendido gracias a la historia de Bu?</i> Para acabar, nos haremos una foto con los platos de nuestros retratos delante de la cara y se imprimirá para recordar lo aprendido.

Tabla 4. Unidad didáctica *Rumbo in Atlanta*. 4ª Sesión *Monstruo Rosa. Mundo de colores*.

Fuente: elaboración propia.

4º Sesión	<i>Monstruo Rosa. Mundo de colores.</i>	2 Marzo.
Objetivo Principal	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes de respeto hacia las diferencias. • Desarrollar actitudes de colaboración. • Crear un proyecto común. 	
Objetivo Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir instrucciones sencillas. • Repasar el vocabulario de los colores. 	
Inteligencias Múltiples	Inteligencia musical, verbal-lingüística, visual-espacial, kinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalística.	
Material	Rumbo, maleta de Rumbo y objetos, cuento Monstruo Rosa, papel continuo, papeles de colores, pinturas, pegatinas, lapiceros, materiales reciclados.	
Tiempo e Interacción	Descripción de la actividad	

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5'		Canción Laylalo. Círculo. Todo el grupo. Igual que la Sesión 1
	5'	Círculo. Todo el grupo.	Compartimos con Rumbo
	20'	Círculo. Todo el grupo.	Monstruo Rosa
	25'	Mesa. Todo el grupo.	Nuestra ciudad
			<p>Asamblea liderada por Rumbo. Rumbo irá nombrando a cada uno de los alumnos preguntando si falta alguien hoy. Como aprendieron con el libro <i>Buscar</i>, es importante que tomen conciencia sobre los compañeros que tenemos alrededor y apreciar su presencia. Después, Rumbo introducirá el libro <i>Monstruo Rosa</i> con preguntas como <i>¿Os acordáis del día en que nacisteis? ¿Por qué no os recordáis? ¿Os lo han contado alguna vez?</i> Finalmente, Rumbo les preguntará <i>¿qué creéis que estos monstruos están buscando?</i></p> <p>Leemos el cuento <i>Monstruo Rosa</i>. En el cuento, es muy distintivo el uso de los colores. Al principio, todo es gris, a excepción de monstruo rosa. Pero, cuando decide salir a explorar nuevos lugares, los colores empiezan a aparecer hasta que, finalmente, llega a un lugar lleno de colores. A lo largo de la historia, se interaccionará con los niños y se les hará preguntas como <i>¿Qué colores podemos encontrar? ¿Podemos ver el color naranja?</i></p> <p>Interacción. Además de las preguntas acerca de los colores, se harán preguntas para que los niños reflexionen sobre lo que está ocurriendo en la historia. El objetivo es que sean capaces de describir por qué <i>Monstruo Rosa</i> es diferente, y cómo le tratan los demás. Las preguntas estarán orientadas a describir diferencias, repasando, así, el uso de colores, adjetivos y el verbo ser. <i>¿Por qué es diferente? ¿Qué características lo hacen diferente?</i> Se observará si los niños son capaces de hacer uso del comparativo como es más grande que los demás, es más feliz...</p> <p>Por otro lado hablaremos sobre la escena del nuevo hogar de <i>Monstruo Rosa</i>. Siguiendo la dinámica del libro <i>Buscar</i>, se les pedirá si pueden encontrar una rana con tres ojos, dos nubes... y señalarlo en el libro.</p> <p>Miramos la imagen del nuevo hogar de <i>Monstruo Rosa</i> pero de noche. <i>¿Qué es lo que más nos gusta? ¿Cómo son las casas? ¿Son las casas iguales?</i></p> <p>Después de esa pequeña reflexión, los niños se levantan y se disponen para hacer el proyecto común. Para ello, se requiere papel continuo y muchos materiales de diferentes tipos: lápices de colores, rotuladores, papeles para pegar, pegatinas...</p> <p>Los niños van a diseñar su propia ciudad. Pero lo harán entre todos pues, aunque cada uno de ellos tenga su ciudad ideal, trabajando juntos podemos construir una ciudad llena de diversidad donde hay espacio para todas nuestras ideas y colores. Se considera positivo que la maestra, también, participe en la actividad para dar ejemplo y ser considerada una más del proyecto.</p> <p>Interacción. El trabajo es libre. Solo se requiere enumerar una norma que es esencial para el buen funcionamiento de la actividad. Se reflexionará con los alumnos sobre la importancia de dichas normas. La primera es que Solo pintaremos en los espacios que hay en blanco. En ningún momento se podrá pintar encima de lo que otro compañero ya hizo.</p> <p>Por otro lado, la maestra puede pasearse alrededor preguntando individualmente <i>¿Qué estás dibujando?</i> Y escuchar al mismo tiempo que hace una evaluación interna sobre las respuestas de los niños.</p>

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5'		Cuando todos han acabado, lo colgaremos en la pared. Nos sentaremos cuatro pasos detrás para poder mirarlo con perspectiva.
	Círculo	Diversidad	Interacción. <i>¡Qué levante la mano a quién le guste nuestra ciudad! ¿Quién quiere levantarse y explicar lo que ha dibujado y algo que le guste del dibujo, pero que no lo hayáis dibujado vosotros? ¿Os gustaría vivir aquí? ¿Por qué?</i>
			Para finalizar, nos pondremos alrededor del dibujo y nos haremos una foto para poder recordar siempre la ciudad que creamos todos juntos, y el valor y potencial que tenemos como grupo.

Tabla 5. Unidad didáctica *Rumbo in Atlanta*. 5ª Sesión *Ahora me toca a mí. Las diferencias nos ayudan a enriquecernos.*

Fuente: elaboración propia.

5ª Sesión		<i>Ahora me toca a mí. Las diferencias nos ayudan a enriquecernos.</i>	
Día		3 de Marzo.	
Objetivo Principal		<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar la diversidad como enriquecimiento. • Escuchar a los compañeros. 	
Objetivo Lingüístico		<ul style="list-style-type: none"> • Repasar el vocabulario y estructuras aprendidas. • Comprender mensajes sencillos. 	
Inteligencias Múltiples		Inteligencia musical, verbal-lingüística, visual-espacial, kinestésica, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y naturalística.	
Material		Carta a los padres, bolsas de papel, objetos de los alumnos, marioneta Rumbo, maleta, mapas de España y del mundo, imágenes de España, pasaporte, billete de avión, libros Leotolda, Buscar, Monstruo Rosa, diario de viaje de Rumbo, ropa tradicional de flamenco, relieve de la Alhambra, diferentes tipos de té.	
Tiempo e Interacción		Descripción de la actividad	
Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5'	Laylalo	Canción Laylalo . Círculo. Todo el grupo. Igual que la Sesión 1.
	Círculo. Todo el grupo.		Evaluación. Mientras cantan, la profesora observará si los niños son capaces de cantarla, sin mirar a los demás, haciendo los movimientos correspondientes. En la parte de interacción entre la primera y segunda estrofa, la profesora les preguntará <i>¿Qué tal estás?</i> Esta vez, la profesora no dará opciones, para ver si los alumnos son capaces de dar una respuesta, al menos física, con lengua de signos, a la pregunta.
Círculo de la mañana: 09:00-10:00	5'	Compartimos con Rumbo	Rumbo liderará la asamblea con la maleta. Este elemento permite a la maestra hacer una revisión de todo lo dado en la Unidad Didáctica de una forma natural. Iremos sacando uno a uno los objetos preguntando <i>¿Qué es esto? ¿Es un mapa? ¿Es importante llevarlo siempre cuando viajamos?</i>
	Círculo. Todo el grupo.		Evaluación. Se evaluarán las habilidades comunicativas orales, y se considerará muy positivo las producciones orales, pues es un indicador de que la habilidad receptiva ha sido superada. Por lo tanto, se harán preguntas cerradas/ abiertas para dar oportunidad a todos de expresarse.

Círculo de la mañana: 09:00-10:00	20'	Enseñamos y contamos	En esta actividad, los niños van a tomar el protagonismo del círculo. Rumbo y la maestra se sentarán entre el resto de los alumnos como un oyente más.
	Círculo. Todo el grupo.		Cada uno de ellos habrá traído un objeto, imagen, historia, recuerdo... al aula con el objetivo de compartir sus experiencias con el resto de compañeros. El objetivo es que ellos sientan que forman parte de la diversidad y, por lo tanto, tienen algo que contar en el grupo y de lo que todos queremos aprender. Mucho del vocabulario necesario para poder expresarse ha sido trabajado durante esta Unidad Didáctica. Como el objetivo es expresarse, la profesora intervendrá para ayudar solo si hay dificultades en la comunicación y no para corregir errores gramaticales.
			Para poder llevar a cabo esta actividad, se necesita enviar un comunicado a casa (anexo 1) explicando el objetivo de la actividad y el tipo de objeto que los alumnos tienen que traer. Además les pediremos que hablen sobre ello en casa para reforzar la comunicación de hoy.
			Evaluación. En esta actividad, para evaluar algunos de los objetivos principales, se prestará especial atención a que los alumnos se reconozcan como identidad dentro del grupo. Se evaluará prestando atención a la forma de compartir sobre su objeto en la Asamblea. Por otro lado, se observará la actitud del resto de alumnos para evaluar si muestran interés por otras culturas. Para descartar que el problema no es de comunicación, la maestra podrá hacer preguntas referentes al contenido que el niño está explicando para saber si son capaces de responder, lo que significaría que han desarrollado la parte lingüística pero no de valores.
		De ello, también, se puede hacer una evaluación sobre las habilidades orales receptivas y productivas que los alumnos han desarrollado. Para reforzarlo y hacer puntualizaciones, entre las intervenciones de los alumnos, se pueden hacer preguntas elaboradas en función de lo que queremos evaluar. Algunos ejemplos son: <i>¿Os gustaría viajar a Colombia? ¿Habéis vivido en otro país? ¿Qué objeto has traído?</i>	
	El conocimiento de la maestra sobre la adquisición de esta habilidad se ve complementado con la información adquirida en las sesiones individuales. Esta información ha sido anotada a través de las respuestas físicas a instrucciones y respuestas orales a preguntas en su mayoría cerradas.		
5'	Todo el grupo.	Conclusión	Para finalizar la Unidad Didáctica, recogeremos todos los objetos y Rumbo hará la maleta. Les preguntará <i>¿os lo habéis pasado bien?</i> y dejará que los niños compartan algo específico como lo que más les ha gustado.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de este capítulo es concluir la eficacia de las metodologías y los materiales diseñados para el aprendizaje del español como segunda lengua. Toda la información y data ha sido recogida durante la Unidad Didáctica, en especial, durante la evaluación final el quinto día, y semanas después de concluir la investigación. Esta información ha sido analizada y comparada con la evaluación inicial del primer día de la Unidad Didáctica.

6.1. Resultados sobre el desarrollo de español como segunda lengua

Comenzando con la canción de *Laylalo*, ha ayudado a los alumnos a crear una rutina y ha mejorado la concentración a lo largo de la semana. En cuanto al baile que incluye la canción, no ha dado como resultado el clima esperado, pues provoca un grado de excitación bastante alto en los alumnos. Debido a la dificultad de la canción, ha resultado difícil incluir la enseñanza de la lengua de signos para describir estados de ánimo. Sin embargo, al finalizar la semana, todos los niños sabían cantar la canción perfectamente. Además, se han recogido información en diferentes momentos fuera de las sesiones, en los que los niños tarareaban, cantaban la canción o preguntaban a la maestra si podían empezar otras asambleas con la misma canción. Lo que muestra que la canción ha sido bien recibida por los alumnos y les ha ayudado a desarrollar sus habilidades orales.

En cuanto a la marioneta Rumbo, durante la semana, se ha desarrollado un lazo de amistad con los alumnos. Desde el primer momento, los niños han comprendido que Rumbo viene de España y la única forma de comunicarse con él es en español gracias a que no se ha recogido ninguna interacción directa a Rumbo en inglés. También, ha servido, como elemento motivador de la comunicación, las preguntas recogidas como *¿Rumbo come queso?*, *¿Rumbo duerme?* *¿Cuándo va a volver Rumbo?* y de la imaginación de los alumnos como la historia de *La furgoneta de Tami*⁴. Por otro lado, tanto la maleta de Rumbo, como los elementos de *Realia*, han ayudado a los alumnos a predecir y crear expectativas sobre lo que iba a ocurrir en la sesión así como para repasar lo aprendido. Algunos ejemplos son *¿Miss Tami, hoy vamos a oler té también?* *¿Vamos a leer el libro de Buscar?*

Finalmente, *Leotolda*, *Buscar* y *Monstruo Rosa*, han ayudado al desarrollo de la adquisición de la segunda lengua de diferentes maneras durante y después de la lectura. Algunos de los ejemplos más relevantes son del libro *Leotolda*; al final del libro, los alumnos son capaces de describir a Leotolda usando adjetivos y el verbo ser.

⁴ Disponible en <https://goo.gl/ZvLrSD> [Consulta: 24/05/2017].

Por otro lado, *Buscar* ha permitido a los alumnos adquirir las bases del diálogo como sí lo muestran sus reacciones y juegos de *role-play* durante la lectura. En el caso del libro de *Monstruo Rosa* ha llamado la atención que los niños han sido capaces de asignar cada casa a su personaje a pesar de que los nombres eran muy específicos, como *la rana de tres ojos*, lo que se interpreta como una gran motivación por los libros. Esto ha facilitado la adquisición de las habilidades orales receptivas y productivas del español como segunda lengua.

6.2. Resultados sobre el desarrollo del valor de la diversidad

Por otro lado, se hace un análisis de los resultados que han mostrado el desarrollo del valor de la diversidad. El objetivo es comprobar que la metodología seleccionada para la enseñanza de la segunda lengua, el Método Natural, ha sido eficaz. Es decir, si los alumnos han sido capaces de entender el contenido de la Unidad, será un signo positivo de que la comunicación ha sido posible.

En primer lugar, como evaluación inicial, es importante destacar que, tras enviar una carta, a principio de mes, a los padres con las temáticas de las semanas, los niños han empezado a preguntarse qué es diversidad. Esto muestra, por un lado, que el conocimiento inicial es básico y, por lo tanto, será más sencillo contrastar los resultados finales; y, por otro lado, que los niños tienen interés por la temática. Por lo tanto, el uso de un entorno natural de aprendizaje, en lugar de un entorno centrado en el aprendizaje de la segunda lengua muestra que los alumnos están abiertos a usar esa segunda lengua como medio para aprender algo nuevo. Un claro ejemplo es el primer día de la sesión, cuando Rumbo comienza a compartir su historia y objetos, automáticamente los alumnos producen de forma natural preguntas como “¿qué es esta foto?”.

Haciendo una revisión sobre las sesiones dos, tres y cuatro, cabe destacar los siguientes resultados. Durante la segunda sesión el investigador pregunta por primera vez “¿por qué las Leotoldas que hemos dibujado son diferentes?” Durante esta sesión, ninguno de los niños respondió. Sin embargo, durante la segunda parte, una vez que los esqueletos estaban montados, uno de los niños respondió: “son diferentes como nosotros y piensan diferente”. Aunque esta primera respuesta fue producida por el niño que habla español muestra el grado de interés y progreso en cuanto al valor de la diversidad. En la tercera sesión, las producciones de los niños merecen especial atención. El tiempo empleado, la concentración y detalle en los dibujos muestra crecimiento en la apreciación de individualidades. Finalmente, en la cuarta sesión, los niños tenían que dibujar una ciudad todos juntos. Cada tres minutos cambiaban de posición. Aunque esto no fue bien recibido al principio, al final los alumnos han terminado disfrutando. Especialmente, cuando al terminar, miramos a la ciudad con perspectiva y los alumnos comparten positivamente que les gustaría vivir ahí, en

una comunidad diversa.

Finalmente, durante la sesión final, se ha recogido mayor cantidad de datos. Para este día los niños han traído objetos que, para ellos, representen el valor de la diversidad. Entre otros, los alumnos han traído instrumentos, objetos de diferentes colores, una foto de su familia, un libro sobre las diferentes partes del mundo, una manta con diferentes lenguas y un cuento en otro idioma. Estos dos últimos son de especial interés pues, aunque durante la semana no se ha hablado activamente y directamente sobre idiomas, los alumnos lo han considerado como algo positivo que compartir. Esto concluye que los alumnos aprecian otras lenguas como algo positivo que les enriquece y les hace diferentes y diversos. Por lo tanto, el contenido, a través del Método Natural, se ha despertado y motivado el aprendizaje de una segunda lengua.

7. CONCLUSIONES

En este punto de la investigación, un largo camino ha sido realizado para alcanzar el objetivo general propuesto: Investigar las metodologías y materiales que más motivan el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de Educación Infantil. Precisión y exactitud han sido esenciales para conseguir conclusiones objetivas. Estas conclusiones establecen la utilidad y efectividad de la Unidad Didáctica *Rumbo en Atlanta* así como de los materiales evaluados y las metodologías seleccionadas. Estos son, por un lado, los materiales la canción de *Laylalo*, la marioneta Rumbo y los materiales conectados con él, y los recientes libros de Olga de Dios *Leotolda* (2016), *Buscar* (2014) y *Monstruo Rosa* (2013); y, por otro lado, las metodologías propuestas son el Método Natural, las Inteligencias Múltiples y la Programación Neurolingüística

La Unidad didáctica ha sido publicada en la web *Sharing learnings*⁵, plataforma creada como parte de este proyecto con el objetivo de hacer crecer este campo de la investigación en la comunidad educativa. Aunque el alcance de esta es limitado al grupo específico con el que se aplicó, esta puede ser adaptada por los profesionales, con flexibilidad y creatividad, al grupo específico donde se llevará a cabo. De este modo, la web permite que este campo de investigación crezca y abre la posibilidad a que la investigación sea revisada o sirva como punto de inicio de una nueva investigación.

Alguno de los estudios que se proponen en este ámbito son el desarrollo de nuevas Unidades Didácticas que cubran, en su totalidad, todas las Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner en 1983, para proporcionar nuevas posibilidades de estimulación del aprendizaje para todos los alumnos; diseño de nuevos materiales tecnológicos para aportar más materiales a la comunidad educativa adaptados a la realidad social presente; proponer una serie de actividades que involucren a los padres y a los hijos en

⁵ Disponible en <http://www.sharinglearnings.com> [Consulta: 25/05/2018].

el aprendizaje de una segunda lengua, proporcionando, así, un modelo referente de aprendizaje para los alumnos. Del mismo modo se podrían establecer colaboraciones con escuelas de diferentes países y crear una red/plataforma de escuelas y alumnos cuyo objetivo es la comunicación e interacción a través de la segunda lengua de un modo contextual.

Finalmente, esta investigación se concluye con éxito al confirmar que tanto el objetivo general, inicialmente, propuesto como los objetivos específicos han sido alcanzados. Gracias a ello, este producto final puede ser publicado en la comunidad científica-educativa proporcionando así un crecimiento en este campo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alban, D. (2016). *The Brain Benefits of Learning a Second Language*. Recuperado de <https://goo.gl/w32BUa> [Consulta: 11/12/2016].
- Dios, O. de. (s.f.) *Autora e ilustradora para la infancia*. Recuperado de <http://olgadedios.es/> [Consulta: 27/12/2016].
- Douglas, H. (2007). *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Pearson Education.
- Geethanjali, N., Vembu, T., y Raguraman, B. (2016). Innovative Methods of Teaching English Language. *New Perspectives in ELT*, 16, 160-164. Recuperado de <https://goo.gl/Wxmmeh> [Consulta: 20/11/2016].
- Harmer, J. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Malaysia: Pearson Education.
- Kabat, B. (2015). Smart for kids, smart for parents. *Employee Handbook*. Atlanta: Smarties Academy.
- Kuhl, P. (2010). *The linguistic genius of babies* [Videotape]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies [Consulta: 28/11/2016].
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. New York: Oxford University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The essential Guide to English Language Teaching*. Londres: Macmillan.
- Super Simple Learning Resource Center. (2015). Recuperado de <http://supersimplelearning.com/> [Consulta: 02/12/2016].

United States Census Bureau. (2015). *Vintage 2015 Population Estimates: Population Estimates*.

Recuperado de <http://www.census.gov/quickfacts/table/PST045215/13087> [Consulta: 20/01/2017].

Vale, D., y Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English: An active based training course*. Cambridge University Press.

Winkel, H., Zhou, J., Li, Z., Mei, G.X., Peart, E., y Booth, K. (2016). Challenges of foreign language learning early childhood. En S. O'Neill y H. Van Rensburg (eds.), *Global Language Policies and Local Educational Practices and Cultures* (pp. 142-156).

ANEXOS

Anexo 1. *Letter to parents for session 1*

Dear Parents,

My name is Tamara González, the exchange student from Spain that is following the learning journey of Pre-K during the next three months. I am doing my Thesis and Teaching Practice to graduate as a Bilingual Pre-school teacher in June.

The aim of my Thesis is to discover with your kids the value of DIVERSITY while we develop our oral skills in Spanish. During this week we will talk, read stories, ask questions and become explorers of this world together. The more we encourage them to become curious, identify themselves as essential units of this world, and appreciate the richness of differences, the more they will build a solid foundation to grow and form values.

The **3rd of March** we will have a **Show & Tell** where they will **share about Diversity**. It could be any picture from a trip, objects, a family picture, something from your culture, a map from the world and any other idea that you can think of. The **2nd of March**, a paper bag will be left in their personal box. We would like for everyone to have something to share on Friday.

Thank you so much in advance. It is being a pleasure to share and to learn with you and your kids.

I wish you all a wonderful day.

Tami.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

González Casado, T. (2018). Materiales para fomentar en alumnos de Educación Infantil el aprendizaje de forma lúdica de una segunda lengua: español. *Educación y Futuro Digital*, 16, 25-51.

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL

GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

TEXTILE EDUCATION: THE ROLE OF KNITTING, SEWING AND CROCHETING IN PRIMARY EDUCATION

EDUCACIÓN TEXTIL: LA IMPORTANCIA DE HACER PUNTO, COSER Y HACER GANCHILLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Marta Pons Giralt

*Graduada en Educación Infantil Bilingüe en el CES Don Bosco
con las especialidades de Inglés como Lengua Extranjera,
Pedagogía y Educación Infantil*

ABSTRACT

Textile Crafts have become considerably popular in the last years and their benefits have become more known due to recent research. However, in most countries Textile Crafts are not part of formal education and therefore children do not benefit from their practice. This research paper aims to present the advantages of including activities such as knitting, sewing or crocheting in the Pre-school curriculum as it currently happens in countries like Finland, Sweden and Denmark. A research was carried out with pre-schoolers on the benefits of knitting in a multicultural school in Wellington (New Zealand), where some students learned to knit in their free time.

Keywords: Textile Work, Textile Crafts, Knitting, Sewing, Crocheting.

RESUMEN

Las manualidades textiles se han vuelto considerablemente populares durante los últimos años, y sus beneficios son más conocidos gracias a recientes investigaciones. No obstante, en la mayoría de países las manualidades textiles no forman parte de la educación formal y sus múltiples beneficios no se suelen aplicar en niños. Este trabajo de investigación pretende introducir las ventajas de actividades como el punto, la costura y el ganchillo en niños presentando de forma global los planes educativos de Finlandia, Suecia y Dinamarca, países que incluyen el trabajo textil en su educación. Además, se llevó a cabo una investigación sobre los beneficios del punto en los niños en una escuela multicultural de Wellington, Nueva Zelanda, donde algunos de los alumnos aprendieron a hacer punto durante su tiempo libre.

Palabras clave: Trabajo Textil, Manualidades Textiles, Punto, Costura, Ganchillo.

Recibido: 25/08/2017

Aprobado: 07/11/2017

Enero - Junio 2018

ISSN: 1695-4297

páginas

53-84

Nº 16

1. INTRODUCTION

Technology is present in a growing number of schools which try to innovate. They want to stimulate their students and help them adapt to real life. However, many schools forget about traditional activities that have numerous benefits, as they may seem to be too old fashioned and unattractive to the students. In spite of the low appearance in schools, Textile Crafts are an increasing in popularity hobby and their multiple benefits are getting more attention from the researchers.

1.1. Objectives

This research had three objectives, all of them related. The main objective was to explore the benefits of Textile Crafts in children. The benefits of this type of crafts in adults have been the target in several studies obtaining remarkable results, however, that same field focused on children is less explored. The main focus to explore this objective was the Knitting Club, where aspects such as the socialisation and integration of students from different cultures were studied.

The second objective was to analyse the subject of “Textile Work” found in the schools of some countries in the North of Europe. Countries like Sweden, Finland and Denmark have had this subject in their curriculums for many years and some people even consider it part of their culture. Aspects like the similarities and differences between the three curriculums regarding Textile Work and the benefits that it has in children in those countries will be some of the points of the analysis.

The third and last objective was to find out if boys and girls like textile activities equally. There is a cliché that these crafts are for girls and that boys feel more attractive to activities like wood work. This objective was analysed in two different ways, the first one by asking the Textile Work teachers in the above mentioned countries and the second one through the participation of the project presented: the Knitting Club.

1.2. Methodology

The three objectives presented in the previous section were examined by using different methodologies. The first methodology used was bibliographic review. This was used to determine the findings of previous researches about the benefits of Textile Crafts as well as to obtain the main aspects of the subject of Textile Work in Sweden, Finland and Denmark.

Another methodology employed was the interview. Textile Work teachers from the three countries

previously mentioned were interviewed to get a closer idea of the subject, and so was the principal in Te Aro school in New Zealand where the knitting club project was carried out. These interviews gave us an accurate perspective about the impact of these activities.

The children involved in the knitting club had to answer a survey at the beginning and one after the project to obtain information about their profiles and experiences with knitting. Personal observation and conversations were also carried out during the Knitting Club sessions to find out more information about the students and their knitting processes.

2. TEXTILE CRAFTS AND THEIR BENEFITS

Textile crafts is a wide concept that includes many different activities, but we will mainly discuss knitting, sewing and crocheting. Those three crafts are mostly associated to elderly women, but it is now becoming popular in other age groups and also between some men (Kaimal, Gonzaga & Schwachter, 2016; Riley, Corkhill & Morris, 2013). It is a fact that crafting has many advantages, and textile-related hobbies in particular can be beneficial in areas such as psychological health, social interaction or creativity (Cleve-Brule, Mazloun, Park, Harbottle & Birmingham, 2009; Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014; Fernandez, 2015; Riley, Corkhill & Morris, 2013). Knitting has even been compared to meditation regarding the state of the mind when practising those activities (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014; Main, 2012; Kingston, 2012; Reynolds & Prior, 2006). Even though most of the people who take part in textile activities are adults, the benefits that it has on children have been highlighted and some important pedagogues even include exercises involving textiles in their pedagogies.

2.1. The Popularity of Textile Arts

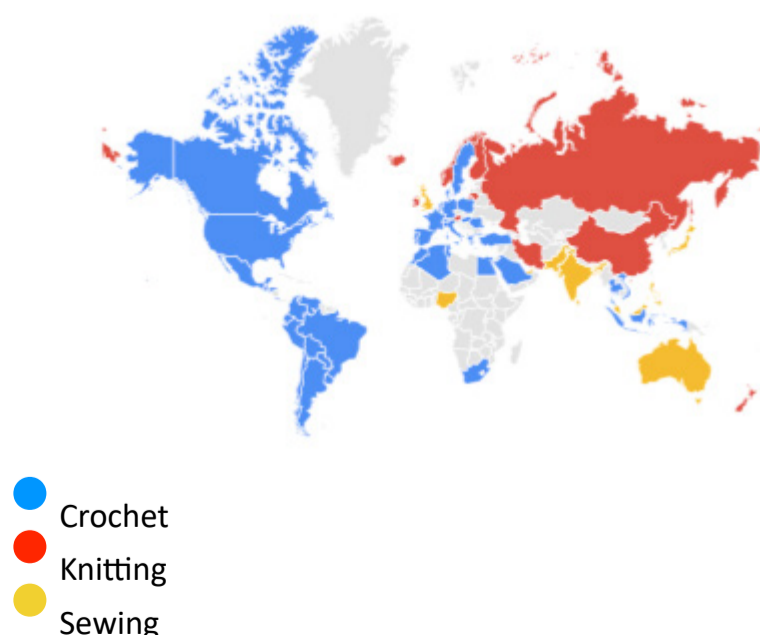
It is believed that senior females are the only ones who practise textile arts, and some authors still believe that “knitting is an old-fashioned pastime” (Rodell, 1995) and the typical profile of a knitter is a white adult woman (Riley, Corkhill & Morris, 2013), but this has been changing for the past years. There is a new trend called neo-knitters that have transformed knitting. This activity is no longer related to old women so they are trying to change the stigmatised view that some people have about knitting into a “self-affirming skill with both moral and material meaning” (Fields, 2014, p. 163). Celebrities such as Julia Roberts, Vanna White, Cameron Diaz, Sarah Jessica Parker, Daryl Hannah, Hilary Swank and Julianna Margulies have knitting or crocheting as a hobby, and those crafts are also increasing in popularity among adults in their twenties and thirties (Craft Yarn Council, 2015) as well as among college students (Schwartz, 2009, p. 1).

Even though fabric work is not very typical among young people, its popularity seems to be increasing, at least in some countries like the United States. An examination on crafting trends in the US between 2008 and 2012 showed that from all the crafting activities included in the study (six in total) textile arts was the only one that increased in participation. From this research we can also state that women do more textile crafts than men (26% of the women in the study compared to only 3% of the men). It also concluded that the popularity of this hobby increases with the age, being more popular among the eldest (Kaimal, Gonzaga & Schwachter, 2016). This was not true in the survey carried out to 3,178 participants by the Craft Yarn Council. The aim of this survey was to explore the trends among knitting and crocheting. The biggest group of participants were between fifty-five and sixty-four years old (32%), but the numbers in the different age groups were not very different as they all moved from 15% to 32% (2015).

We can also state that the people who practise crafts such as knitting or crocheting tend to do it often. More than half of them knit or crochet daily, and what is more interesting is that the percentage of young adults (between eighteen and thirty-four years old) that crochet or knit every day does not vary from the general one (Craft Yarn Council, 2015). It also has to be said that, as shown in Figure 1, some of those crafts are more popular in some countries than in others, being crocheting the most popular in North and South America and Europe, knitting in countries like Russia and sewing in Australia. Another important aspect to take into account when observing the trends on textile crafts are the income levels of the crafters. There have been results showing that the percentages of population involved in textile crafts are very similar for the different income levels (Kaimal, Gonzaga & Schwachter, 2016).

Figure 1. Interest by region.

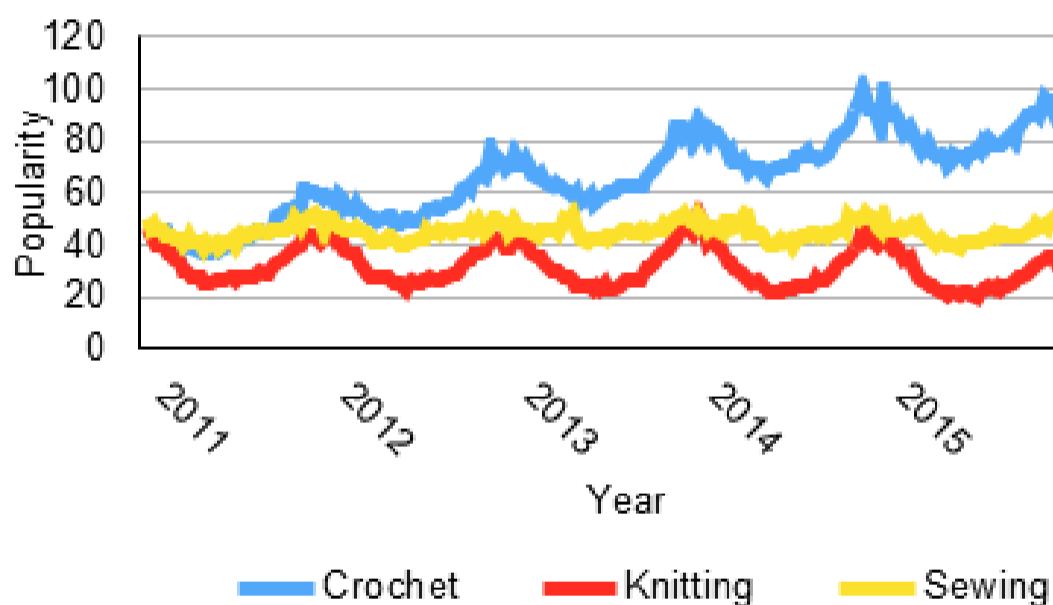
Source: Google Trends, 2016.



Although the popularity of fabric crafts may be increasing, some people still think that these skills will not survive the near future. Ordnance Survey carried out a survey in 2015 on traditional skills. They were interested in finding out if map reading was in danger of dying out, so they studied which traditional skills did British people think were disappearing. They created a list of twenty skills that people used to have and are not as common anymore, and between those skills we find two related with textile: knitting and taking up trousers. This may be due to the bad experience that some women around their fifties had with the subject of Home Economics¹. This is the case of Michelle Slatalla, an american journalist. She used to believe that sewing was at the same level as ironing and scrubbing floors. The perception of sewing nowadays is different, it is believed to be an “expression of personal creativity” instead of being a “symbol of domestic repression” (Slatalla, 2007).

Figure 2. Worldwide Google Trends.

Source: Adapted from Google Trends, 2016.



We also have to pay attention to the seasonal nature of the popularity of those crafts. As shown in Figure 2, knitting, sewing and crocheting tend to be a winter crafts, being a highly searched term in google between October and January. As Susanna Rodell mentioned, “you cannot knit in summer. Your hands sweat too much and the heat robs you of the pleasure of creating something warm” (1995). Sewing and crocheting are also popular in spring, around the month of March (Google trends, 2016). Among textile crafts, crochet is the more popular, even though there is people who practise several of them (Craft Yarn Council, 2015; Google trends, 2016).

¹ Home Economics does not have to be confused with Textile Work. Home Economics is a much broader subject that includes different house tasks such as sewing or cooking as well as the science related to them. Home Economics is a subject in countries like the United States or Ireland while Textile Work can be found in schools at the north of Europe.

We also have to pay attention to the seasonal nature of the popularity of those crafts. As shown in Figure 2, knitting, sewing and crocheting tend to be a winter crafts, being a highly searched term in google between October and January. As Susanna Rodell mentioned, “you cannot knit in summer. Your hands sweat too much and the heat robs you of the pleasure of creating something warm” (1995). Sewing and crocheting are also popular in spring, around the month of March (Google trends, 2016). Among textile crafts, crochet is the more popular, even though there is people who practise several of them (Craft Yarn Council, 2015; Google trends, 2016).

2.2. The Benefits of Textile Crafts

One of the reasons that motivates people to carry out a textile craft is the benefits of it, and the truth is that those are numerous. Knitting is the field with more research done so most of the benefits we will mention are related to knitting.

The most usual psychological benefits of activities such as knitting and crochet are that people tend to feel more calm, happy, less stressed and less anxious when they practise these hobbies (Anderson, 2015, p. 8; BBC, 2015; Fernandez, 2015, p. 4; Hill, 2014; Riley, Corkhill & Morris, 2013; Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 37). Even though those feelings are frequent, they are more common when the activity is practised more than three times per week (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 37). Research has shown that when people touch something comforting they tend to feel good (p. 41), however, not many people feel affected by the colour of their projects (p. 37). It also has to be said that people do not always have positive feelings when knitting or crocheting, and some may feel sad or angry because they have finished the project or it does not look as they expected.

Furthermore, knitting also has therapeutic and meditative qualities, for example feeling productive while doing a passive activity such as watching television, traveling, listening to music or waiting for appointments (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 37). As well as those qualities, it also improves the cognitive ability by making it easier for people to organise and clarify their thoughts and forget about their problems, improving their memory and concentration (p.38) and also calming the chronic pain (BBC, 2015).

Improving self-worth and self-confidence can also be a result of knitting. Even though this activity evokes creativity, it is very structured as it usually requires of a pattern. This two characteristics are quite rare to find together, and this combination helps the people “who need ‘structure’ to feel ‘safe’” (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 41). It also transmits that mistakes can be undone, and this develops

transferable life skills such as patience, perseverance, pacing and planning (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 40; Anderson, 2015, p. 8). Knitting is also good for your brain, as “knitting requires simple counting and math” and involves planning, problem-solving and thinking ahead (Anderson, 2015, p. 8).

To finish with the benefits and moving to neuroscience, it has to be said that “recent neurological research tends to confirm that mobility and dexterity in the fine motor muscles, especially in the hand, may stimulate cellular development in the brain, and so strengthen the physical foundation of thinking” (Schwartz, 2009, p. 1). All textile crafts use the hands, which confirms the importance of practising those activities.

Due to all the positive support that those crafts offer, it is not strange to find offers on group activities such as the called *Therapeutic Knitting*, and the truth is that this activity has positive results when practised both, alone or in a group. A study carried out by Stitchliks in 2010 and reported in 2013 showed that people from different countries have similar feelings when knitting. Knitters reported that both, knitting in group and alone, provide positive aspects to the individual (Riley, Corkhill & Morris, 2013). Knitting in a group improves social confidence and sense of belonging (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 38) as well as making people feel happier and improving social contact and communication (Riley, Corkhill & Morris, 2013). Knitting also “promotes purpose, creativity, success, reward, and enjoyment that is particularly important in groups who have no experience of these in other aspects of life” (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 41). On the other side, knitting alone improves happiness, makes people feel calm, increases the cognitive function (Riley, Corkhill & Morris, 2013) and helps people escape from their worries and pressures (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 43).

There has also been research on crocheting in group. There was a study carried out with Latinas living in California who suffered anxiety and depression with important results. As well as those problems, eighty percent of them also suffered a trauma, mental illness or addiction problems. During the sessions, the women talked about how they were handling the depression and the anxiety, and this helped them cope with it. Those sessions were also used to introduce some coping skills to help them progress faster. The results showed that crocheting made them feel calmer and it increased their self-esteem (Fernandez, 2015).

Textile crafts also have benefits on children. Proposing a needlework corner to Early Childhood Education children can help develop many skills like hand-eye coordination, or creativity and help them improve their aesthetic and decorative sense, their sense of precision and measurement, their ability to use cutting instruments, their capacity to work cooperatively as well as working independently, the ability to solve problems and the facility to distinguish different materials by touching them (Lafarga, 1989, p. 39).

Furthermore, while sewing children are unconsciously working on mathematical concepts, spatial concepts, language, social and natural sciences, artistic education and psychomotricity (p. 40), which improves their academic skills.

Activities like knitting can also have positive results on nervous or hyperactive children. Knitting can help them calm down and engage with their peers while being productive, because it keeps both hands active, it establishes laterality and it makes the child assert control over his or her will. Knitting is indeed the only activity that makes a seven or eight-year-old child be that attentive (Schwartz, 2009, p. 2).

All the feelings and improvement on people explained above are due to the hand repetitive movements needed to carry out the needle-loop-stitch, the hand position and the ability of knitting to make people be creative. Practicing something rhythmic and repetitive when feeling stressed helps to relax and feel more calm (BBC, 2015; Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 40; Hill, 2014). In addition, the knitters have control over the rhythm and it changes depending on their mood (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 40). Furthermore, when we have to coordinate both hands to follow a pattern our brain works harder. This not only develops brain functions but also leaves the person with less capacity to pay attention to his or her wellbeing problems. With the position of the arms, hands and elbows we create an invisible bubble, we circle our personal space. This can be very helpful in situations where there is a lot of people and the person feels nervous about it, like the public transport. This simple and inexpensive activity is very beneficial, and can even mean the difference between somebody getting better or staying unwell (BBC, 2015).

Another important aspect of knitting is that when we practise it we use several areas of the brain. The parts used are the frontal lobe when paying attention and planning, the parietal lobe when processing sensory information, the occipital lobe when processing visual information, the temporal lobe when storing memories, and the cerebellum when coordinating precision and timing of movement. When the different areas are stimulated at the same time, connections between nerve cells are produced, and this helps those connections be more quick and efficient. This is important to keep the brain active and prevent illnesses in the elderly such as dementia (Hill, 2014).

Knitting has also been compared to meditation as the mind goes into a similar stage when practising both activities. When knitting, people usually sit comfortably while they count stitches and repeat movements (Main, 2012, p. 29) by following a rhythm (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 40). While doing this, the mind gets into a state similar to mindfulness meditation (BBC, 2015, Corkhill, Hemmings, Maddock

& Riley, 2014, p. 40; Main, 2012, p. 29; Kingston, 2012, p. 29). Comparable to other relaxation techniques, “knitting focuses the mind on a physical task rather than emotional or psychological concerns” (Main, 2012, p. 29). This state is sometimes described as “flow-like state”, and many knitters describe the creative process of knitting by using this term or similar ones (Reynolds, & Prior, 2006, p. 4). Even though we often think that meditation can only be acquired by being quiet and leaving the mind blank, we can also achieve this state through activity (Main, 2012, p. 19) and this enables more people to experiment the benefits of meditation (Corkhill, Hemmings, Maddock & Riley, 2014, p. 40).

2.3. Pedagogical Theories Supporting Textile Work

We have already explained some of the benefits of textile crafts, and most of them could be applied to education. Those activities have been part of some educational systems and pedagogies for years. It is common to find references about textile activities in the work of important pedagogues such as Fröbel and Montessori or the Waldorf pedagogy based on the philosophy of Rudolf Steiner.

Starting with Friedrich Fröbel (1782-1852), he created a system based on gifts, occupations, finger play and rhymes. The gifts are different objects that the children can manipulate. Fröbel believed that by playing with them, the students would understand the basic structures of the world (Cohen, 1976, p.64). The twelfth gift has a relation with textile work. It consists on coloured thread, a wooden pointed stylus and a slate (Rogers, 2016 & Steiger, 1900, p. 8). The two ends of a forty-five centimetre piece of thread are knotted, and the thread is wetted. With the help of the pointed stylus and using the slate as a base, the child can make shapes with it (Rogers, 2016). There is also one occupation related to textile work, the second, which consists on sewing and embroidering materials (Steiger, 1900, p.8). Before sewing as we know it, children have to sew without a needle. This is done on a gridded cardboard with boreholes. After several practises on gridded paper, the students will be allowed to embroider flowers, pieces of fruit or animals among others, always following the boreholes on the surface (p. 86). With this activity, as well as embroidering skills, they can also learn about colours or materials (p. 87).

Regarding the Montessori system we can say that children at these schools are familiarised with housework, bringing real-life situations into the classroom, which makes them feel like they are at home (Helming, 1972, p.55). Some of these activities are related to textiles. Children following this pedagogy usually start sewing when they are two or three years old by using sewing cards (Isaacs, 2012, p.81) which are very similar to Fröbel’s second occupation. They continue until they learn how to sew with needles at age five, and how to use sewing machines when they are at Primary School (p. 77). Maria Montessori stated that the hands

are highly related with the brain, and that we need to develop them to improve the intelligence. Children should learn how to operate with their hands before they learn how to use their feet, as babies tend to get objects when they start interacting with the environment (Helming, 1972, p. 143). When sewing, children are moving their hands, so this activity not only creates brain connections, but also helps children improve their fine motor skills (p. 38). Sewing, as well as other activities such as cutting or pegging, also improves the flexibility of the wrist and the skills needed when handwriting (p. 56).

When it comes to Waldorf Schools, knitting is integrated in the curriculum. Children learn how to knit in first grade, before they are able to write or manipulate numbers (Schwartz, 2000, p. 90; Schwartz, 2009, p. 1). They believe that the rhythmical activity of knitting can make overstimulated, nervous or hyperactive children feel calm, engaged with their peers and productive at the same time (p. 91). Students in Waldorf schools also learn how to sew at the beginning of primary school (p. 96). When they reach eighth grade, they are able to use sewing machines and work with patterns (Schwartz, 2009, p. 4). Even though the Waldorf pedagogy was not the first to introduce knitting in their schools, they integrated it with the rest of the curriculum and adapted it to the students' developmental stages in a unique way (p. 2).

Waldorf schools try to bring textile crafts further than producing something, as long as it is possible for the school. Before they start knitting, they have to experience the processes through which wool goes until it gets to us. They see how sheep are sheared and understand the precedence of the product, which makes them educated consumers. After this, they wash, card and dye the wool (Schwartz, 2009, p. 3). They can also study Geography through wool, by touching or knitting with wool from different parts of the world. They can compare the weight, softness, strength or warmth of the wool, and relate that to the characteristics of the place where the sheep were bred, for example the climate. When children get older and have manipulated wool and other textiles such as cotton or silk, they start learning about the role of those textile materials in history. They can learn about civilisations such as Ancient Egypt, Ancient Greece or Ancient China or historical events such the Industrial Revolution or the American Civil War (p. 4). All this work around textiles helps the students become more aware of all the processes through which clothing goes and understand the value of it (p. 5).

3. TEXTILE WORK IN FINLAND, SWEDEN AND DENMARK

Textile Work is part of the curriculum in some countries such as Finland, Sweden or Denmark. At the schools in those countries it is common to see big rooms with many sewing machines and a wide range of materials like different types of fabric, wool, yarn and needles.

3.1. Textile Work in Finland

In Finland, the subject of Textile Work is integrated in a broader subject called crafts, a subject where Finnish students study both Textile Work and Technical Work (Finnish National Board of Education, 2004, p. 240). This subject is taught in grades one to nine, with a minimum of four lessons per week in the first four grades and seven hours per week in the rest. While the contents are common for Textile and Technical Work from grades one to four, the curriculum specifies different contents for both disciplines in the last years of school (Finnish National Board of Education, 2004, p. 241; Hartikainen, 2008, p. 14).

Figure 3. Textile Work room in Lapin Yliopiston Harjoittelukoulu, Finland.

Source: Author, 2015.



The Textile Work contents for grade 5 and onwards involve visual design and technical planning as well as production, using “traditional and modern tools and machinery for textile work” (Finnish National Board of Education, 2004, p. 241), including the sewing machines that can be seen in Figure 3. Some general criteria for evaluation is also given, as the curriculum describes what is a good performance at the end of year four and what a student should be able to do at the end of year 9 to obtain a grade of eight when grading numerically (Finnish National Board of Education, 2004, pp. 241, 243-244 & 260).

The main aim of this subject is to improve the students’ self-esteem through the development of craft-related skills that bring the feeling of satisfaction towards one’s work. Furthermore, it also builds up the sense of responsibility, improves critical thinking, develops creativity, promotes problem-solving skills, gives them auto-evaluative tools and helps them become more independent while working on aesthetic, technical and psychomotor skills (Finnish National Board of Education, 2004, p. 240).

3.1.1. Teachers' Perspective on Textile Work in Finland

Pauliina Koskela is the Textile Work teacher in the Primary School Lapin Yliopiston Harjoittelukoulu (school linked to the University of Lapland) and Tatu Hakunti is a student teacher at the University of Lapland and has been a substitute teacher in different schools. They both answered some questions regarding the subject of Textile Work in their country to get a closer idea of it.

Textile Work is a mandatory subject in grades 1 to 9 in Finland. All Primary School teachers can teach it in grades 1 to 6 but need to specialise on it to teach in the last two grades (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017). For the past years, this subject faces a new approach and it is no longer considered as a single subject but seen as “the other half of crafts subjects taught at primary school” (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017). Tatu explains that their “crafts subjects form one taught subject where the goal is to teach children both “hard” and “soft” materials and how to use them without talking about textile or technical work as separate subjects” (personal communication, January 31, 2017).

When coming to learning, Textile Work provides “skills and knowledge that are usually unseen” (P. Koskela, personal communication, April 26, 2017) as well as “techniques with different materials and types of crafts” (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017). Some of the skills involved in this subject are “perseverance, hand-eye coordination, resilience, planning, drawing, carrying out made plans, reflection, peer assessment [and] different artistic skills” and some of the techniques they work with are “sewing, weaving, knitting, measuring [and] cutting”. (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017).

Furthermore, the students also learn to carry out “a complete crafts process (product designing and planning, making preparations, producing wanted product, problem solving, self-evaluation and peer-evaluation, teacher evaluation and reflection)” (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017). Despite all the learning involved in Textile Work, Tatu questions whether this subject is important or not. He states that “teaching crafts at school is important, but that is not limited to textile work, nor just plain technical work” (personal communication, January 31, 2017).

With reference to the cliché that boys prefer Wood Work and girls Textile Work, they both think it is true at some extend, but Pauliina ensures that nowadays more boys are interested in Textile Work than they used to be in the past (personal communication, April 26, 2017). Tatu thinks that this matter is “heavily dependant of the teacher” and he adds that “kids might call it boy or girl work, but then it’s a good time to open up a discussion about the topic”. He also believes that “boys can be inspired to do work with soft materials if the projects are interesting and relatable to their world and interests” and that the “same

applies for girls and hard materials”. He also adds that “the reason [they] see textile and technical work being gender normative is because [their] teachers used to make [them] sew barbie clothes in textile and make wooden cars in technical work” (personal communication, January 31, 2017).

When talking about difficulties around the subject Tatu stated that there are similar to the ones faced in other subjects, but that the main ones are “planning good projects for the students that are meaningful, yet fun”, “finding projects where students can try their own wings in safe manner”, and manage time, as “crafts is only taught 2-4 hours per week” (personal communication, January 31, 2017). Pauliina states that she “would like people to respect it more” (personal communication, April 26, 2017) as it is probably seen as a non-important subject in some cases.

When discussing whether Textile Work should be included in the curriculum of countries such Spain, where this subject is non-existent the answers were different. Koskela believes that the subject should be introduced (personal communication, April 26, 2017) while Hakunti thinks that the “national curriculum always reflects the times dominating views of the world and life, or seeks to make a change in the surrounding and evolving society”. He also adds that in Finland, “crafts have always been a big part of [their] traditions, livelihood and free time” and that they “believe that teaching crafts at school promotes good learning habits and skills needed to be successful and happy in life in our society”. He concludes that “if it should be taught in Spanish schools or any other schools should depend on whether or not these ideologies and values are important in the society” (T. Hakunti, personal communication, January 31, 2017).

3.2. Textile Work in Sweden

In Sweden, like in Finland, Textile Work is part of the Crafts subject, together with metal and wood work (Skolverket, 2011, p. 203; European Commission, 2008, p.2), however, this subject is usually divided in two: Textile Work and Technical Work, and taught in smaller groups (European Commission, 2008, p. 5). According to the curriculum, this subject (crafts) should be taught from year 1 to year 9 (students aged seven to fifteen) for a total of 330 hours which is around 5% of the total hours. Each school can decide how they divide the hours among the different grades (European Commission, 2008, p. 2; Borg cited in Ekström, 2012, p. 18).

The main aim of this subject is “helping the pupils to develop knowledge of different handicrafts and the ability to work with different materials and forms of expression”. However, this subject is more meaningful than it seems, as apart from learning how to work with the different materials the students also develop their creativity, problem-solving abilities and the capacity to produce and evaluate results. This is because

“crafts involve a combination of manual and intellectual work”. Some other objectives of the subject are learning about colour, form, function and design, being responsible when choosing materials and techniques, being able to describe work processes by using the appropriate nomenclature of tools, aesthetic expressions and craft productions, learning about environment and safety and “understanding of crafts, handicrafts and design from different cultures and periods”. (Skolverket, 2011, p. 203).

The Swedish curriculum is not specific about what exactly students should do, and it just gives general ideas of what areas need to be covered. Some of the projects that students can do in the subject of Textile Crafts are the ones shown in *Figure 4*. However, the Swedish curriculum specifies the grades that have to be given to students at the end of year 6 and year 9. They can get from grade A to grade E, being A the best they can get (Skolverket, 2011, pp. 206-208).

Figure 4. Projects done in the Swedish School Alléskolan.

Source: Annika Lindh, 2016.



3.2.1. Teachers' Perspective on Textile Work in Sweden

Britt-Marie Almgren, Annika Lindh and Christina Sandahl-Hildén are Textile Work teachers in different schools in Sweden. They were interviewed to get a more accurate idea about this subject as well as to obtain different perspectives of it. They have similar opinions in some aspects but they sometimes see the subject from different points of view.

First of all it is important to present how they see this subject. They describe Textile Crafts in Sweden as a subject where “the students work with different techniques in textiles” (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016) as well as a time when they “get the opportunity to develop their motor skills, their skills in textile materials, their imagination and how to express the symbols and meaning of their textile work” (A. Lindh, personal communication, December 1, 2016).

However, this subject is not only about working with textiles, but also about learning to plan, make and evaluate a project (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016 ; C. Sandahl-Hildén, personal communication, March 7, 2017). Students learn to solve problems (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016; C. Sandahl-Hildén, personal communication, March 7, 2017) as they develop their motor skills and imagination, learn to follow instructions and to express themselves and become more self-confident. All this learning is not isolated but it helps them be better in other subjects (A. Lindh, personal communication, December 1, 2016).

This subject is mandatory in years 2 to 9 (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016 ; A. Lindh, personal communication, December 1, 2016; C. Sandahl-Hildén, personal communication, March 7, 2017), even though in some schools the students in years 8 and 9 can choose between Textile Work or Wood Work (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016 ; A. Lindh, personal communication, December 1, 2016). The teachers “have to work with the goals and the contents that are decided for the whole country (made up by an organisation called Skolverket)” (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016) but the curriculum is quite flexible regarding the projects they make and how they work on them (A. Lindh, personal communication, December 1, 2016).

Textile Work teachers are prepared for the subject as they have to do a two-year specialisation on it on top of the four-year-degree in Teaching (A. Lindh, personal communication, December 1, 2016 & C. Sandahl-Hildén, personal communication, March 7, 2017). The reasons they decided to specialise as a Textile Work teacher are diverse. Britt-Marie explains that she “wanted to do something practical, not just sit by a desk (personal communication, December 12, 2016) while Christina found that Textile Work was a combination her hobby (crafting) with her “wish to be with children” (personal communication, March 7, 2017). Annika’s reason was similar to Christina’s. She learned to sew when she was young and she enjoyed it. Even though she knew she wanted to become a teacher since a very young age, she was not sure about the subjects she wanted to teach. One day she met a friend who studied to become a Textile Work teacher and then was when she decided that it could be a specialisation she would like (personal communication, December 1, 2016).

Some of the aspects that came up in the interview were how the different genders are involved in the subject and how it benefits children with special needs. Regarding to gender preferences, boys and girls prefer Textile Crafts equally (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016; A. Lindh, personal communication, December 1, 2016). Britt-Marie has many male grade 8 and 9 students in her classes and in Annika’s school they asked the students about their crafts preferences and the results were similar between boys and girls. Annika talked about the benefits it has on children with special needs.

Some of the groups she works with have special needs and she suggested that Textile Crafts are good to practise the motor skills by sewing by hand, cutting with scissors, making knots, using zippers and buttons. This subject also “gives them a will to continue working” and improve the students’ self-confidence and self-esteem (personal communication, December 1, 2016).

When talking about the improvable aspect of the Textile Work the three teachers had different perspectives on what should be changed to improve this subject in Sweden. Britt-Marie thinks that they should have “more time for the subject” as “in the curriculum the time for the subject has diminished a lot” (personal communication, December 12, 2016). Christina points that “there should be more focus about the handcrafting skills” because they spend a lot of time reflecting about the process (personal communication, March 7, 2017). Annika “would like to work more towards businesses and associations, work with exhibitions so the students feel and know that their work can be seen and appreciated by others” (personal communication, December 1, 2016).

It has already been said that not many countries have Textile Crafts as a curricular subject, so we also discussed if this subject should be implemented in countries like Spain. Some of the ideas that came up are that this subject has many benefits and introducing it in other countries would mostly have a positive impact on the students (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016; A. Lindh, personal communication, December 1, 2016). However, “the Swedish tradition for this subject is a cultural thing and it may be hard to explain the importance of it” in other countries (B-M. Almgren, personal communication, December 12, 2016).

3.3. Textile Work in Denmark

Textile Work in Denmark is part of the second of the three subject blocks taught during the nine years of basic school. This block involves all the practical and art subjects and includes Physical Education, Music, Art, Textile Design, Wood and Metalwork and Home Economics (Danish Ministry of Education, 2003, p. 3). This block requires a minimum of 430 teaching hours in years 1 to 3, 690 in years 4 to 6 and 325 in years 7 to 9, and even though the Ministry of Education gives a recommendation on the amount of hours that should be spent in each subject within the block, the schools are free to structure their timetables.

Textile Work, also called Textile Design in the translated version of the Folkeskole (the Danish curriculum) or Needlework is, like in Finland and Sweden, considered a single subject together with Wood and Metal Work, and it is called crafts and design (Riis, 2008, pp. 2 & 10). This subject is taught between fourth and seventh grade (Danish Ministry of Education, 2003, p. 3), and usually the students have to choose between

Needlework or Wood and Metal Work. The Ministry of Education recommends to teach 60 hours of the chosen subject in grade 4, 120 hours in grade 5, 120 hours in grade 6 and 90 hours in grade 7 (Riis, 2008, p. 4). The same subject can also be offered as an optional subject at the levels eighth to ninth (Danish Ministry of Education, 2003, p. 4), with a minimum of 120 hours of teaching required (Riis, 2008, p. 4).

The aim of Textile Work in Denmark, very similar to the other two countries, is that the children get involved and enjoy practical activities while developing “their ability to design and produce things with aesthetic and functional value”. This subject also intends to develop the value of solidarity and works with the students’ emotions by promoting their self-confidence and helping them recognise “the value of aesthetic practical work” (Riis, 2008, p. 3).

The Danish government understands the importance of the Arts and Practical work within the curriculum as it considers that those subjects “develop pupils’ cultural understanding, muscular activity and their eye for detail”, that is why it has made some changes to highlight the importance of these subjects. Some of the actions taken to strengthen the study of the Arts include implementing final exams in the optional subjects, giving more importance to exhibitions and concerts and providing better training to the teachers (Riis, 2008, p. 10).

3.3.1. Teachers’ perspective on Textile Work in Denmark

Anne Mette Klit teaches Textile Work in Langebjergskolen, a Primary School in Denmark. She was interviewed to get a closer approach to this subject in her country. In this section, Anne Mette’s perspective on Textile Work in Denmark will be exposed to get a more personal idea on the subject.

Textile Work is a mandatory subject in Denmark for the students coursing fourth, fifth or sixth grade. Klit describes it as “a subject that has changed from being a subject of handcraft to becoming a subject that works with the process of developing an idea and transform it to a real thing”. Teachers have freedom when teaching Textile Work, as the curriculum only sets the goals and they can decide which activities are best to achieve them. The students work with different textiles, do embroidery, sew by hand and by machines and work with different colours and techniques. (A. M. Klit, personal communication, April 26, 2017).

Klit believes it is an important subject in Primary School because “the design process is really important in order to learn how to develop ideas, be creative and innovative”. She adds that the non-academic skills developed in this subject (for example to be creative, follow a pattern or to complete the process from designing an idea to producing it) support the academic skills required in other subjects (A. M. Klit, personal communication, April 26, 2017).

Regarding to the gender preferences towards this subject, the cliché that girls prefer textile and boys wood work applies to Anne Mette's students "to a certain extent, but the boys also enjoy using the sewing machines and textile printing" (A. M. Klit, personal communication, April 26, 2017).

Anne Mette also mentioned that she decided to become a Textile Work teacher because she "found it interesting" and that she had to study some optional subjects to become one. She also said that she would not change anything from this subject in Denmark and she thinks that countries like Spain where this subject is not taught should add it in their curriculum (A. M. Klit, personal communication, April 26, 2017).

4. KNITTING CLUB IN TE ARO PRIMARY SCHOOL. PROJECT DESIGN, IMPLEMENTATION AND EVALUATION

Part of the investigation was to carry out a knitting project at Te Aro Primary School, a multicultural school located in Wellington, New Zealand. The knitting club was created to observe and study if knitting could improve the children's social relationships, self-esteem, concentration skills and creativity. It also wanted to investigate if girls are the only ones interested in this craft or, on the contrary, it is also attractive for boys.

In addition to the benefits of knitting, belonging to a club can aport many positive aspects such as the feeling of belonging, the development of self-esteem as well as responsibility and self-criticism, the opportunity to dialogue and discuss, the promotion of creativity and the cultivation of common interests and hobbies (Pardo Alcorcón, 1989, p. 43). This is why creating a Knitting Club was believed to be a good project.

4.1. Project Design

The Knitting Club was an extra school activity carried out during lunch time, from 12:40 to 13:30. The students who decided to join the club met once per week in a group of six to ten at the beginning, and up to three times when they became more independent. They learned the basic skills of knitting and carried out some projects, that were the same for all of them at the beginning and eligible as their skills improved. The knitting club was on for seven weeks (a total of nineteen sessions).

Susan B. Anderson proposes that when teaching children to knit it is recommendable to knit on in the round using circular needles as this is easier, "cast on the first few projects of the child" so he or she can focus on learning the knit stitch, "start with a small-size project" and use materials which size is adequate to the knitter. She also mentions that the best age to learn to knit is ten years old and that "having a knitter at home or easy access to a knitter who can help makes a big difference" (2015, pp. 10-11).

This project tried to follow several of the tips given by Anderson, always adapting to the school's reality and materials available. The patterns used in the Knitting Club were taken from the book "My First Knitting Book. Learn To Knit: Kids" by Alison McNicol. All the projects proposed in this book use straight needles, and even though some authors like Anderson recommend using circular ones, the patterns are simple, adapted to beginners and attractive to children. The first project the students were supposed to make were the "cool cuffs" in one colour (McNicol, 2012, pp. 26-27). The students who found knitting too hard could practise first and turn their knitting into whatever they wanted or just keep it as it was. After this project, if the children's ability was good enough, they could choose a project, otherwise a project was proposed to them.

The students who were independent knitters after two or three sessions could help new knitters or students who found it harder. The students who were helping were allowed to come to the knitting club more than once since the beginning of the club: the days they were helping and the day they were knitting. This enabled the knitters to get better and therefore the knitting club to grow in number.

Before the knitting club started, the students were asked to fill in a questionnaire and at the end of it they were asked to fill another one. The two questionnaires together with observation, conversations with the students and an informal interview to the principal of the school were the data collection methods.

4.2. Project Implementation

The knitting club was an extracurricular activity proposed to the students in two of the class groups of the school (Koromiko -years 4 and 5- and Rimu² -years 5 and 6-). The school has a shared google docs document where teachers can upload the daily notices, and a note advertising the knitting club was put there. On Tuesday 14th of February 2017 there was a meeting where all the interested students were invited. Twenty students came to the meeting, five year 5 girls from Koromiko, five year 5 girls, one year 5 boy, two year 6 girls and 5 year 6 boys from Rimu and two year 7 girls from Nikau (years 6 and 7 class³) who found out about the club through a friend. A question the children were asked before the Knitting Club started was why did they decided to join it. The reasons they gave were because they wanted to learn how to knit, because they wanted to try something new, and because knitting seemed "fun" or "cool".

The students were initially put in two groups of ten, with seven girls and three boys each. However, the final groups were three; two groups of seven girls each, and a group with the six boys. In the case of the girls, the

² The classrooms at Te Aro are named after plants in Maori.

³ The students who joined the knitting club were between 8 and 12 years old.

groups were made so that each student would have at least one friend in the group but that large groups of friends were not all together. Past problems between students were also taken into account to try to avoid conflicts within the club. The day after the meeting seven other students showed their interest to the club but they were put to a waiting list due to the large numbers of the groups.

The initial groups were kept for three weeks (three sessions for the Thursday and Tuesday groups and two sessions for the Friday group). After that, most of the students became quite independent knitters and did not require much help, and some of them were even helping the ones who found it harder. This made it possible for some new members to join the club, so on the fourth week six new boys joined, three year 5 from Koromiko, and a year 5 and two year 6 from Rimu. From that moment on, all the knitters were allowed to come the days they wanted. This did not only make the club more free and adapted to the students but also gave a lot of information regarding the interest shown by the students, as some of them started coming in nearly every session and some of them stopped coming. The students were also allowed to take their knitting needles and wool home to practise. Some of the students preferred to knit at home instead that coming to the club, some others came to the sessions and practised at home and a third group decided to just knit when the knitting club was on.

The last knitting club session was on Tuesday 11th April. The students who attended were part of a raffle of the objects that had been knitted as models. All the knitters also received a copy of the certificate seen in *Figure 7* during the last school assembly on Wednesday 12th April. That was also a moment where they could show the what they had knitted during the term to the other school members.

Figure 5. Knitting Club certificate.

Source: Author, 2017.



4.2.1. Characteristics of the Initial Groups

The three initial groups mentioned before became less important as the project advanced. Due to the difficulties faced, some students changed group some of the weeks. There were also students who joined other groups to help the instructor, and even though they were not knitting during those days, they got involved in the social aspects of the club. When the new students joined the Knitting Club for the last four weeks, the groups disappeared.

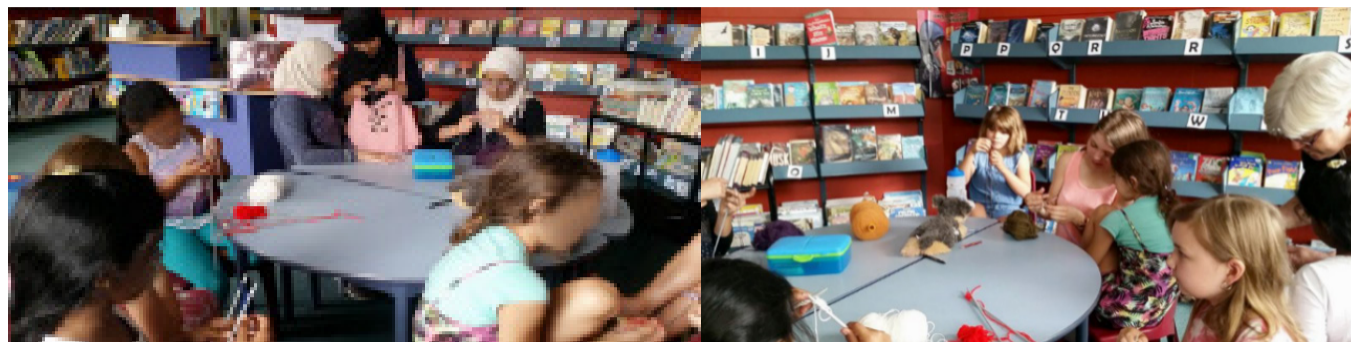
The students that joined the club came from different backgrounds and were born in different countries. The first group that start with the knitting club was the Thursday group. They had their first session on Thursday 16th of February. This group was composed by four of the girls from Koromiko and three girls from Rimu (two year 5 and a year 6). Two of the girls had knitted before and six of them have knitters in the family who can help them, including mothers, grandmothers and sisters and even a grandfather. In this group there was an Indian, a Chinese, a Kenyan, an Italian, two European New Zealanders and a Syrian refugee. Even though they are knew each other, they all were closer to one or two people in the group.

Before they arrived for the first session I had casted on five stitches with different coloured wool so that they could pick one. The idea was that they started knitting a cuff. The seven girls were highly motivated during the first session. However, they all found knitting harder than they expected. Six of them approached the situation with a positive perspective, thinking that knitting was hard but that they would learn it eventually. The last one was very negative about the difficulty of the activity and cried for half of the session being self-defeatist and showing quite a low self-esteem.

The second group to start was the Tuesday group. They started on Tuesday 21st of February. This group was composed by seven girls, one year 5 from Koromiko, three year 5 and a year 6 from Rimu and two year 7 from Nikau. The two older girls were the only ones who had knitted before, but they were not frequent knitters. However, all the participants but one had one or more family members who knew how to knit. In this group there was an European New Zealander, a Maori, an Indian, a girl who's parents are from the United Stated but who was raised in Italy, a girl who's parents are from Syria but was raised in Kuwait, a Colombian refugee who has also lived in Ecuador and a Syrian refugee who has also lived in Egypt. The two Syrian girls were very close and they were the two oldest, the Colombian girl did not engage with anyone but the others were quite friendly with each other.

Figure 6. Group 2 during their first session.

Source: Te Aro School Facebook page, 2017.



Having experienced the difficulty of knitting only five stitches with the previous group, I opted for knitting ten this time and letting them practise and experimenting with knitting before they could start a project. They could turn their knitting practise into something (a bracelet, a bookmark or whatever they invented) if they wanted, but they did not follow any pattern. One of the girls from the Thursday group and a teacher from the school came to help. Three of the younger girls found it more difficult than the others, but they kept practising and did not give up. The pictures in Figure 6 show two moments of the session.

The last group was composed by six boys, five year 6 and one year 5, all from Rimu. This group had its first session on Friday 24th of February. Only one of the boys had knitted before, but all of them had knitters in the family. In this group there were three European New Zealanders (one of which had very disruptive behaviour and another who had motor and coordination problems), a Maori, a boy who's father was from England and who's mother was from Fiji and was born in Fiji and an Assyrian Iraqi refugee. All the boys were friendly and were keen to help each other.

Figure 7. Group 3 during their second session.

Source: Te Aro School Facebook page, 2017.



On the first session only four boys came. The other two started the Knitting Club the week after. On the first session two of the girls from the Thursday group came to help. All six of them were patient and stayed concentrated when learning. On the second session two of the boys were helping the two new ones. The atmosphere created was good and they were the group which, in general, required less help during the first sessions. The pictures in Figure 7 show some moments of the second session.

4.2.2. Students Who Joined the Club Later

As it has already been mentioned above, on the fourth week six new boys joined the knitting club: three year 5 from Koromiko, and a year 5 and two year 6 from Rimu. The reasons they gave for joining the knitting club were the same as the other children and one added that the people who were already in the knitting club said it was awesome. Some of the children who were already independent knitters helped them get started. Only one of the boys had knitted before but five of them had knitters in the family. Three of the boys were European New Zealanders, one was Philippine, one was Syrian born and raised in Kuwait (his sister was in the second group), and the last one was born in New Zealand but his father was from Cuba and his mother New Zealander with Dutch ascendance.

4.2.3. Difficulties Faced During the Implementation of the Project

During the project we faced some problems which made difficult the implementation of it. The first problem we faced was children forgetting there was Knitting Club and leaving their materials at home. If this happened at the beginning, when they had an assigned day, they got the option to come another day, but they not always came. One girl also lost one of her needles and they had to be replaced.

Another obstacle was the students' assistance, as some of them did not come to many sessions. This made it hard to follow the evolution of the knitters and evaluate their relationships with other members of the club. However, their assistance gave us another type of information such as perseverance and engagement with the activity. On the other hand, the assistance could not be mandatory because it would have stop the natural evolution of it.

The last negative aspect of the project was the length. Some of the students took longer than others to become independent knitters and they felt that the club was finishing when they could start something they really liked. This lead to frustration in some cases for not being able to finish or achieve everything they wanted to.

4.3. Project Evaluation

The information obtained from this project has been numerous. The first aspect to be introduced is the perception that children had about knitting and the Knitting Club after the club finished. Most of the words that children used to describe knitting were positive words such as “fabulous”, “awesome”, “fun”, “interesting”, “very good”, “amazing”, “the best”, “enjoyable”, “easy” and “cool”. Only one boy used the word “difficult” to describe it. Regarding the Knitting Club, only three members said they would change something and the rest said they would change nothing about it. The changes that they would have liked were that it was on every day, that it was more fun and that there were more teachers or helpers.

Furthermore, when asked how much did they enjoy knitting, none of the members marked the option “I didn’t enjoy it” and most of the students (six boys and ten girls) marked that they enjoyed it “a lot”. Four boys and two girls said they enjoyed it “quite a lot” and two boys and two girls just “a little bit”.

In relation to what the students liked the most about the Knitting Club was being with their friends, meeting other people, knitting and being able to make things, getting help when needed and that it was fun. One also mentioned “the fact you could chose to go” and another “the fact that you could sit down in a warm room and knit”. The fact that some students mentioned that they liked coming because they could be with their friends and meet other people highlights the sociable aspect of knitting. At the beginning of the club some children used to come more than one day just to help the others and be with their friends. Furthermore, in some of the last sessions even some people who were not part of the knitting club came to join and watch because they liked the relaxed atmosphere and being able to be with their friends in a different setting.

Also, that one boy mentioned that he liked meeting other people shows that it allowed them to get to know students that in other situations may not have known. Many of the “English language learners and recent refugees” took part on it, and this helped them integrate and mix with other students (S. Clement, personal communication, April 8, 2017). This could be seen with the girl from Colombia who was a refugee. At the beginning of the term she refused to communicate and interact with any of her peers and by the end of the term she was more willing to speak English and work and play with other girls. She was one of the students who attended more sessions (thirteen in total) and became quite engage with the activity. The Knitting Club was probably not the only element that helped her improve her social abilities, but it doubtless had an impact on her.

With knitting, children not only improved their social skills but also developed other values. Sue Clement highlights that this “knitting initiative proved that an initiative that allows children to join out of choice

and is low key and not pressurised has allowed some of our most vulnerable children (some of our refugee students) to rise and shine and to experience success”. Some of the most important aspects she mentioned were that some students adopted leadership roles, the Muslim girls started to work closer with boys, some students who usually give up learned to persevere (personal communication, April 8, 2017).

Regarding the values promoted during the leadership role, we can say that the most remarkable were “patience, perseverance, creativity, leadership”, the “sense of community”, (S. Clement, personal communication, April 8, 2017) respect others, others’ work and the materials, helping their peers and responsibility.

With reference to the cliché that knitting is a girls activity and that boys do not feel as attracted to them we can say that it was untrue in this project. The school principal said that she “hoped there would be a gender balance but [she] wasn’t sure since [they] haven’t run such a lunchtime option like this before”, however, “was very excited to see as many boys as girls keen to learn a new skill and to pursue a creative craft” (S. Clement, personal communication, April 8, 2017).

The gender preferences towards knitting have been explored in two ways: by looking at the number of boys and girls who joined the club and through the surveys carried out before and after it. Even though at the start of the knitting club only six boys joined while fourteen girls did, only boys showed interest after it. When the knitting club took new knitters another six boys started, and no girls did. This means that the final numbers were nearly the same: twelve boys and fourteen girls. Nevertheless it has to be mentioned that from the ten knitters who attended seven or more sessions only two were boys.

The second way that this aspect was explored were the surveys done before and after the club. Before the knitting club one boy and three girls said that this statement was “very true”, one girl marked that it was “true” and the rest thought that it was “false”. When the club finished more students agreed that the statement was “false”, as all the boys and twelve of the girls marked this option. One of the girls that marked “very true” in her first survey did not change her opinion in the second, and another of the girls who marked that option changed it to “true”. The two girls that still saw knitting as a girls activity after the club were good friends and both attended more than seven sessions. They both helped boys when knitting and saw them improving, so their opinion may be build due to their culture (one is from Syria and the other one from India).

Even though most of the children think that knitting is a gender neutral activity, not many of them had male family members who knew how to knit (or they just did not know of any who could). Only a boy marked that his dad could knit and a girl that her grandfather could. This may be an indicative that the view of

knitting as an activity for girls is changing and that more boys now are willing to learn this skill. On the other hand, fourteen of the mothers, nineteen grandmothers, four aunts, four sisters and three female cousins could knit.

Another aspect that has been studied is the relationship between getting help at home and learning to knit faster. Nearly half of the students (the 46%) got help at home. The mothers were the family member who helped them the most, as all of them but two got help from their mothers and the two from their grandmothers. One student who got help from her sister also got help from her mother. Two thirds of the knitters who got help were girls, and this can be due to the fact that more boys than girls preferred to leave their knitting materials at school and knit only during the Knitting Club. However, it has to be said that the results do not show any evidence to conclude that getting help at home is related to engaging with knitting or learning to knit faster. From the nine students who became better at knitting and got more projects done only three got help at home. Furthermore, some of the children who got more frustrated and abandoned the club after a few weeks did get help.

However, there was a relationship between coming to the knitting club and learning how to knit faster and finishing more projects. There were ten students who attended to seven or more knitting sessions (two boys and eight girls). Nine of these students completed one or more projects whether from the sixteen remaining only one girl finish a project and was with the help of her mother. The projects they knitted were quite diverse as it can be seen in figure 8. Most of them started by practising and they either keep it as it was or transform it into a bracelet. Some students decided to do different types of bracelets when they finished the first project and some others knitted something different like headbands, necklaces or even a teddy rabbit.

Figure 8. Some of the knitters with their finished projects.

Source: Author, 2017.



The last aspect that was analysed was whether the students would like to knit as part of a school subject or project. We have already talked about the subject of Textile Work in three northern european countries, a subject that is not present in many places. The Te Aro “students in Years 7 and 8 attend technicraft classes” at another school once per week where “children learn to sew, cook and do woodwork” and they also “learn basic coding and electronics” (S. Clement, personal communication, April 8, 2017). However, the students only get the opportunity to learn this skills when they are around eleven years old. When asked this question, only two boys said that they would not like to knit as part of a school subject. This could be an aspect to reflect on, because knitting has numerous benefits as seen before and it could help some students improve in other areas such as Mathematics.

4.3.1. Aspects to take into account in future similar projects

When the Knitting Club project was designed there was not any similar project published to take into consideration. This is the reason why there are some aspects that should be taken into account for improvement.

The first feature that should be taken into account is whether the knitting club should have mandatory assistance or, on the contrary, the children could come when they wanted to. This project has opted for for the second option, and this has some positive and some negative consequences. If the students can decide when to come, some of them may just come for a couple of days. This can be due to the difficulty of knitting at the beginning as it is a craft that requires time to manage. If this happens, monitoring a progression is not possible, as it is non-existent in some cases. However, this can give you other information like how perseverant children are, how fast or slow do they engage with the activity or how different children approach difficulties on different ways.

Another aspect to take into consideration is the number of children that are allowed to join the club. From the experience of this project, five or six learners per teacher is the optimum ratio when the students are starting. This can increase as the students manage the skill and help each other. However, this project wanted to include all the interested children, that is why in some cases the numbers were bigger. The personalities and abilities of the children involved can change the optimum ratio as some children are faster learners and some are very patient and do not mind waiting, while others require constant help and monitoring.

The materials available should also be taken into account. It has been said that knitting with circular needles is easier for children (Anderson, 2015, p. 11). The size of needles and yarn can also affect the learning

because, when they start, children tend to knit very tight and small needles and thin yarn make it difficult to see the stitches. However, it is not always possible to have the perfect materials, specially when it is offered as a free-of-charge activity and there are so many students involved.

The last aspect to consider is the place where the club is carried out. Due to organisational matters the knitting club was held in two different spaces; in the library for the first weeks and in one of the classrooms for the other week. The library worked out better as it is a neutral place that belongs to all the students on the same way. When we moved to the classroom, most of the students who kept coming were the ones who belonged to the group that was in that room (Ruma Rimu). This may be because they felt safer in there and the others may felt that it was not their place.

5. CONCLUSION

There are multiple Textile Crafts and all of them have benefits, and this article has explored some of the benefits arisen by the main textile activities, both in adults and children, by revising previous research, interviewing teachers in Finland, Sweden and Denmark where Textile Work is part of the curriculum and carrying out a Knitting Club in a school in New Zealand. After all the research several conclusions can be taken.

First of all it has to be said that Textile Crafts may be considered an old-fashioned hobby by some, but the truth is that it is becoming popular again. Some celebrities, adults in their twenties and thirties and even college students knit or crochet during their free time, and even though senior females are still the typical profile of a knitter, the popularity among young people is increasing. The revival of the textile crafts may be due to the multiple benefits they evoke as well as the recent popularity of the “do it yourself” trend.

There have been several researchers who studied the benefits of textile crafts, most of them in relation to adult knitters or crocheters. Some of the benefits attributed to this type of crafts are related to meditation, as they help the people who practise them feel more calm, happy, less stressed and less anxious, as well as calming the chronic pain. Some life-transferable skills such as patience, perseverance, pacing and planning are also acquired when practicing activities like knitting, and they can also improve the person’s self-worth and self-confidence.

They have also found cognitive improvement in people who knit as it activates several areas of the brain. This makes it easier to organise and clarify the thoughts and forget about the problems, as well as improving the memory, concentration and information-processing. Working with both hands at the same time also stimulates cellular development in the brain and helps people think clearer. Furthermore, this activity also

potentiates creativity as the person finds new ways of expression.

As it can be seen, Textile Crafts have numerous positive results in adults, and although there are not many studies related to the benefits of these crafts in children, some pedagogical theories support Textile Work and some countries like Finland, Sweden and Denmark include it in their curriculums. Friedrich Fröbel, Maria Montessori and Rudolf Steiner included work with textile materials in their pedagogies as they believed they were beneficial for children. Fröbel included sewing, embroidery and work with thread in his pedagogy, children following the Montessori pedagogy usually learn to sew both by hand and using a machine while the ones following the Waldorf pedagogy learn how to knit as well as to sew.

Regarding the three nordic countries mentioned, they all teach Textile Work as part of a crafts or practical subject. The teachers ensure that learning this type of skills helps the students develop a complete process (planning an idea, bringing it to reality and evaluating it) as well as teaching them some useful skills to succeed in more academic subjects such as problem solving. This subject also improves the students self-esteem and self-confidence as they feel they are capable of creating projects in their own hands. Creativity, motor skills and learning how to work with different materials and techniques are also developed in this subject.

When coming to the few texts written about Textile Crafts and children, they acknowledge several benefits. Needlework, for example, can help develop many skills like hand-eye coordination, creativity, sense of precision and measurement, ability to cut, capacity to work cooperatively and independently and problem-solving, which can improve the students' academic skills. Furthermore, knitting and other similar activities can help nervous or hyperactive children calm down and engage with their peers while being productive. This, as well as shown by previous research it was proven by the Knitting Club, as some children with behavioural issues engaged and felt calm with knitting.

There were other benefits noticed during the Knitting Club carried out as part of the research for this paper. First of all, knitting in group teaches many values to children in an indirect way; children start sharing their learning and progression, help and respect each other, are patient, learn to persevere, potentiate their creativity, get a sense of community and belonging, become more responsible and some even adopt leadership roles that they would not adopt in other circumstances. Furthermore, when boys and girls do an activity like knitting together, the idea of it being gender neutral gets reinforced.

Going deeper into the gender issue, even though not many male adults are involved in Textile Crafts, when coming to children boys are more interested than they used to be in these activities and most of them do not see it as something just for girls anymore. This could be seen in the Knitting Club, where nearly as

many boys than girls joined, as well as in the example of Sweden, where Textile Work is part of the school curriculum, and boys and girls like the subject equally and the number of boys choosing Textile Work instead of Wood Work in the final years of school is increasing. However, in Finland and Denmark the teachers still get the feeling that the cliché that Textile Crafts are a girls thing is still going on, even though it is slowly changing.

To sum up, we could say that Textile Crafts have multiple benefits in both adults and children and that including activities like sewing, knitting or crocheting in the schools could help the students improve their academic skills. However, some people think that teaching these crafts at school is part of culture that countries like Spain do not have and that it may be hard to understand the need of them in the curriculum. Regarding the cultural aspect, New Zealand, where the Knitting Club was held, does not have the tradition of teaching Textile Crafts in Primary School and this activity worked well and was well accepted in the community. That is just one example of what crafts like knitting can do with Primary School children and how much they can aport to the school and its environment.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Anderson, S. B. (2015). *Kids' Knitting Workshop*. New York: Artisan.

BBC (Producer). (2015). Knit One, Heal [Radio program]. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/programmes/b06sdvx0> [Last accessed: 30/10/2016].

Clave-Brule, M., Mazloum, A., Park, R. J., Harbottle, E. J., & Birmingham, C. L. (2009). Managing anxiety in eating disorders with knitting. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 14(1), e1–e5.

Cohen, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel, Dewey*. México D. F.: Publicaciones cultural.

Corkhill, B., Hemmings, J., Maddock, A., & Riley, J. (2014). *Knitting and Well-being*. *Textile*, 12(1), 34-57. doi: 10.2752/175183514x13916051793433

Corkhill, B., Jones, H., Main, G., McNally, T., & Riley, J. (2012). *Therapeutic Knitting Study Day Manuscript. Knitting to Facilitate Change*. Retrieved from: http://www.stitchlinks.com/news_2012.html [Last accessed: 17/11/2016].

Craft Yarn Council. (2015). Retrieved from <http://www.craftyarnCouncil.com> [Last accessed: 17/11/2016].

Danish Ministry of Education. (2003). *The Folkeskole (Consolidation) Act*. Retrieved from <https://goo.gl/qFV7iR> [Last accessed: 13/10/2016].

- Ekström, A. (2012). *Instructional work in textile craft. Studies of interaction, embodiment and making of objects* (Degree Thesis). Retrieved from <https://goo.gl/MaVH2H> [Last accessed: 07/10/2016].
- European Commission. (2008). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Sweden. Retrieved from <https://goo.gl/TpcyYN> [Last accessed: 13/10/2016].
- Fernandez, C. (2015). *Depression and anxiety crochet group for Latinas: A grant writing thesis* (Degree Thesis). Retrieved from <http://gradworks.umi.com/15/86/1586855.html> [Last accessed: 11/12/2016].
- Fields, C. D. (2014). Not your grandma's knitting: The role of identity processes in the transformation of cultural practices. *Social Psychology Quarterly*, 77(2), 150. doi: 10.1177/0190272514523624
- Finnish National Board of Education. (2004). National Core Curriculum for Basic Education 2004. Retrieved from <https://bit.ly/2GZJA43> [Last accessed: 07/10/2016].
- Google Trends (n.d). Retrieved from <https://www.google.com/trends/> [Last accessed: 18/11/2016].
- Hartikainen, M. (2008). Arts and Cultural Education at School in Europe. Finland. Retrieved from <https://bit.ly/2LFulBd> [Last accessed: 13/10/2016].
- Helming, H. (1972). *El sistema Montessori*. Barcelona: Luis Miracle.
- Hill, V. (05/06/2014). The Unexpected Effects of Knitting [Videotaping]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=po7krET5uQ4> [Last accessed: 29/10/2016].
- Isaacs, B. (2012). *Understanding the Montessori Approach. Early years education in practice*. Abingdon: Routledge.
- Kaimal, G., Gonzaga, A. M. L. & Schwachter, V. (2016). Crafting, health and wellbeing: findings from the survey of public participation in the arts and considerations for art therapists. *Arts and Health*. Retrieved from <https://bit.ly/2ISyKTn> [Last accessed: 26/10/2016].
- Kingston, R. (2012). Loose ends: Unravelling the benefits of knitting. *PsyPAG Quarterly*, 85, 18-20. Retrieved from http://www.psytag.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/85_Dec-2012.pdf [Last accessed: 13/10/2016].
- Lafarga, B. (1989). El rincón de costura. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 39-40.
- McNicol, A. (2012). *My First Knitting Book. Learn To Knit: Kids*. Great Britain: Amazon.
- Pardo Alarcón, V. (1989). Los clubs escolares, una experiencia de participación en el ciclo inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 42-43.

- Reynolds, F., & Prior, S. (2006). Creative adventures and flow in art-making: A qualitative study of women living with cancer. *The British Journal of Occupational Therapy*, 69(6), 255-262. doi: 10.1177/030802260606900603
- Riis, A. V. (2008). *Arts and Cultural Education at School in Europe. Denmark*. Retrieved from <https://bit.ly/2GZzctd> [Last accessed: 13/10/2016].
- Riley, J., Corkhill, B., & Morris, C. (2013). The Benefits of Knitting for Personal and Social Wellbeing in Adulthood: Findings from an International Survey. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(2), 50-57. doi: 10.4276/030802213X13603244419077
- Rodell, S. (10th December 1995). Sweater Girl. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/1995/12/10/magazine/hers-sweater-girl.html> [Last accessed: 27/11/2016].
- Rogers, W. (2016). *Close-Up View of Froebel's Kindergarten with Frank Lloyd Wright at the Drawing Table*. Bloomington: Xlibris Corporation.
- Schwartz, E. (2000). *Waldorf Education: Schools for the Twenty-First Century*. Bloomington: Xlibris.
- Schwartz, E. (2009). Discover Waldorf Education: Knitting and Intellectual Development. The Role of Handwork in the Waldorf Curriculum. *Millennialchild*, 6. Retrieved from <https://bit.ly/2GZo3bZ> [Last accessed: 20/11/2016].
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Retrieved from <https://bit.ly/2L4mBr0> [Last accessed: 07/10/2016].
- Slatalla, M. (1st February 2007). On Pins and Needles, but Not Missing a Stitch. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/02/01/fashion/01Online.html> [Last accessed: 17/11/2016].
- Steiger, E. (1900). *Manual Steiger: Introducción a la Enseñanza Práctica del Sistema de Kindergarten - Jardines de Niños- segun el Fundador Federico Fröbel y su Discípula Mme. María Kraus-Bœlte*. New York: E. Steiger & Co.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Pons Giralt, M. (2018). Textile Education: The Importance of Knitting, Sewing and Crocheting in Primary Education. *Educación y Futuro Digital*, 16, 53-84.

FIRME PERO AMABLE: ESTUDIO DE CASO DE LA ESCUELA INFANTIL LA VACA PELUDA

FIRM BUT KIND: A CASE STUDY ABOUT THE INFANT SCHOOL LA VACA PELUDA

Marta García Zárate

Graduada en Educación Infantil en el CES Don Bosco

RESUMEN

El presente artículo, es una síntesis de mi Trabajo de Fin de Grado, presentado en la Universidad Ces Don Bosco. El motivo de este trabajo no es otro que conocer otras formas de educar, sin tener que recurrir a las fichas. Actualmente estas metodologías activas que voy a presentar, ya son muy conocidas, pero considero que lo que no se conoce del todo, es la forma de aplicarlas al trabajo del día a día de una escuela infantil y menos aún en un colegio. Por ello, no solo voy a conseguir profundizar más en estas metodologías, sino que voy a poder sumergirme en el día a día de una escuela que las emplea y conocer el ambiente, las relaciones, actividades y formas de actuar que se tienen.

Palabras clave: Metodologías alternativas, Educación libre, Escuela activa, Reggio Emilia.

ABSTRACT

The present article is a synthesis of my Final Degree Project at CES Don Bosco College. The main purpose of the project is to present alternatives ways of teaching without using the typical worksheets. The active methodologies I present here are very well known. However, I consider that how to apply them, particularly in the Infant School, is not so widely known. Thus I am not only going to analyse these methodologies in depth, but also to show how are they employed in a specific school every day considering the teaching context, the relationships, the activities and the way of doing.

Key words: Alternative Methodologies, Free Education, Active Schools, Reggio Emilia.

Recibido: 15/09/2017

Aprobado: 07/11/2017

Enero - Junio 2018

ISSN: 1695-4297

páginas

85-109

Nº 16

EFdigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Cuando un niño se siente seguro de sí mismo, deja de buscar aprobación en cada paso que da.

María Montessori.

Para mí, esta frase es el resumen de mi trabajo ya que considero que de las cosas más importantes que un niño tiene que tener es el sentimiento de pertenencia y la seguridad en sí mismo, ya que la figura de un maestro no tiene que ser la de un adulto que ordena, sino la de un acompañante que guíe al niño en su desarrollo.

Con este trabajo, quiero conocer algunas de las distintas metodologías innovadoras que existen y diferenciar los rasgos generales de cada una de ellas, además de conocer su origen y profundizar sobre el funcionamiento de una escuela infantil, sumergiéndome en su día a día y contrastando la teoría adquirida con la práctica que realizan.

En cuanto a la estructura del trabajo, primero explicaré el concepto de *educación libre* y el de *escuela alternativa*, dos conceptos que hay que tener muy claros para introducir luego las distintas escuelas en las que, actualmente, se llevan a cabo estas metodologías alternativas, puesto que todas ellas tienen rasgos comunes y estos están marcados por los principios básicos de la educación libre. Entre las escuelas en las que me centraré, están: las escuelas Montessori, escuelas Waldorf, escuelas Reggio Emilia, escuelas Changemaker y Bosquescuela.

Tras esta introducción teórica, realizaré el análisis de la escuela. Primero haré una descripción global, profundizando en sus metodologías y enfoques y, por último, explicaré las actividades clave, los proyectos que llevan a cabo y cómo es un día en la escuela.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es la educación libre?

Actualmente, se escuchan infinidad de expresiones como educación activa, educación viva, escuelas innovadoras, renovación pedagógica, escuelas libres, pedagogías alternativas, metodologías innovadoras... y todas ellas hacen referencia a un modelo de educar diferente al tradicional.

Todas estas formas de educar tienen distintos matices, pero, en general, defienden el protagonismo del niño en sus propios aprendizajes.

Llamemos, por tanto, escuelas alternativas a estas escuelas que tienen un modelo educativo diferente al tradicional, *educación libre*.

2.1.1. Principios de la educación libre

Xell (2016) entiende por “educación libre”, aquella que sigue los siguientes principios:

- **La educación de la persona a través de la *convivencialidad*:** muchos aspectos de la educación se adquieren a través de la convivencia y relaciones entre personas. Además, hay que tener en cuenta que una de las primeras necesidades humanas es la necesidad del otro, la necesidad de comunicarse, relacionarse, sentirse querido, etc.
- **La educación integral de todas las dimensiones de la persona:** el ser humano es un ser complejo que tiene distintas dimensiones. A través de esta educación, se quiere conseguir el desarrollo de todas estas dimensiones o inteligencias que posee la persona. Entre las que encontramos la dimensión cognitiva, física, emocional, social, expresiva, etc.
- **La educación a través del respeto a las necesidades, los ritmos y la intimidad de cada una de las personas:** toda persona, ya sea niño o adulto, está en continuo crecimiento y cada una, de manera individual, tiene un ritmo tanto de aprendizaje como de crecimiento. Por tanto, la educación libre se basa en el respeto a este ritmo personal de cada niño. No forzarle, no imponerle, conocer bien al niño para que siga de manera natural su propio aprendizaje y crecimiento.
- **La educación en la libertad responsable:** cada persona es libre para actuar y tomar decisiones desde la percepción de sus necesidades y la interdependencia con el otro. Esto no trata de entender la libertad como la posibilidad de hacer lo que a uno le dé la gana, sino de ser libre de forma responsable desde la propia autonomía y vivencia.
- **La educación a través de la corresponsabilidad:** cada etapa de la vida tiene unas características particulares y, además, unas limitaciones que, muchas veces, nos permiten afrontar las distintas situaciones de manera peculiar. Por ello es importante que el profesor conozca muy bien a sus alumnos y tenga en cuenta estas características y limitaciones propias para que se pueda evaluar y ayudar a cada alumno de la manera más justa e igualitaria.
- **La educación a través del aprendizaje vivencial y activo:** el aprendizaje, en su gran mayoría, se consigue descubriendo, tocando, sintiendo, explorando... tanto el entorno natural como el social que nos rodea, ya que, a partir de estas vivencias, captamos más profundamente la realidad. Por tanto, todo nuestro impulso vital está dirigido en este sentido y, por ello, necesitamos explorar la realidad con nuestros sentidos.

- **Una propuesta de espacios, ambientes y materiales:** todos estos principios, explicados anteriormente, no tendrían sentido si el ambiente, el espacio, no fueran los adecuados. Por tanto, hay que ofrecerles una gran variedad de ambientes, espacios y materiales para que experimenten distintas situaciones. Todo esto tiene que realizarse en un ambiente relajado, sin presiones, ni expectativas negativas...

2.2. ¿Qué es una escuela alternativa?

Estas escuelas suelen ser espacios poco masificados, en la que los niños tienen, por tanto, un trato más individualizado.

No existe un curriculum previo, sino que los contenidos se van generando en función de las necesidades de cada alumno, ya que las actividades propuestas por el maestro no son impuestas, sino voluntarias y, por tanto, el niño, desde la percepción de sus estados y sus necesidades, deciden si las realizan o no.

La familia es un pilar importante en este tipo de educación, muchos de los proyectos de educación libre son creados y coordinados desde las familias, otros proyectos están dirigidos por los docentes y otros que son compartidos entre las familias y los docentes, pero, en todos ellos, la participación de las familias y el que sean testigos del aprendizaje de sus hijos, es primordial.

2.2.1. Fundamentos pedagógicos de las escuelas alternativas

Según Franz Eberhart y Benno Kapelari (2010), los fundamentos pedagógicos de estas escuelas son los siguientes:

- Cada niño es una personalidad individual que merece ser tratada con respeto.
- Cada niño tiene la capacidad y la necesidad de dirigir su proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje no se puede imponer siguiendo un plan externo, sino que es un proceso activo y automático.
- Hay que ver la educación como un proceso que comprende el cuerpo, la mente y la psique.
- El objetivo es el aprendizaje auto-determinado, que se puede conseguir ya sea por estímulos de otras personas o a través de la comparación con otras ofertas de aprendizaje o del entorno preparado.
- La experiencia de calor y seguridad, a través de la relación de confianza y amistad con un adulto y un entorno de aprendizaje agradable, lleva al éxito del aprendizaje.

- Los niños son productivos por definición. Pueden implicarse en la escuela de una manera activa y equivalente a la de los adultos.

2.3. Tipos de escuelas alternativas

En la actualidad, podemos distinguir distintas escuelas alternativas. Yo me voy a centrar en las escuelas Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Changemaker y Bosquescuola. Aun así, podemos encontrar más escuelas en las que se lleva a cabo una “educación libre” y no pertenecen a este grupo de escuelas.

2.3.1. Escuelas Waldorf

2.3.1.1. Origen

La pedagogía Waldorf nació antes de la Primera Guerra Mundial, en un momento de caos social y económico. En este momento, Rudolf Steiner se encargaba de dar clases nocturnas a los obreros que trabajaban en la fábrica de cigarrillos y, poco después a la Primera Guerra Mundial (1919), la fábrica decidió donar parte de sus beneficios para la educación de los hijos de los obreros. Esta tarea se la encomendaron a Rudolf Steiner. A raíz de esto, creó el primer centro Waldorf en Stuttgart y se encargó de su organización y de la formación del equipo docente. Con todo esto, se fueron desarrollando las bases metodológicas y didácticas de esta pedagogía, cuyo objetivo principal era formar seres humanos libres, que fueran capaces de tomar las riendas de su vida de manera autónoma y comunicar sus propósitos.

Esta escuela acogió a más de 700 niños y esto fue el comienzo de la creación de otras escuelas en diferentes ciudades de Alemania y posteriormente de Europa y América.

2.3.1.2. Características de las escuelas Waldorf

Las principales características, nombradas en la Conferencia Internacional de las Escuelas Waldorf (2009) en estas escuelas, son:

- El desarrollo del niño, durante los siete primeros años, tiene lugar en una atmósfera de afecto, que les genera, alegría, admiración y respeto.
- El ejemplo que adopta el maestro tiene que ser el correcto, ya que les sirve como modelo de imitación y, por ello, es muy importante la auto-dedicación constante de uno mismo.
- Los grupos de niños trabajan, desde pequeños la salud física y vital, el interés por el mundo, la disposición interna para aprender y explorar el mundo a través de sus propias vivencias, tanto personales como sociales, y el desarrollo físico, emocional, intelectual y espiritual.

- El plan de estudios está adaptado a cada una de las etapas en función de las fases de desarrollo de los niños, edades, momentos madurativos y esto hará que les ayude a la adquisición de conocimientos, competencias culturales, habilidades sociales, emocionales, distintas destrezas prácticas y capacidades artísticas.
- El fin del docente es formarse él mismo como un maestro creativo, que consiga que sus clases hagan, de los alumnos, personas intelectualmente creativas, responsables y capaces de tomar decisiones y obrar en consecuencia.
- Las escuelas Waldorf educan para la vida social.
- La atención a los niños debe ser lo más individualizada posible.

2.3.1.3. Educación por septenios

Uno de los pilares fundamentales de esta pedagogía es el estudio y la comprensión del desarrollo del ser humano.

La pedagogía Waldorf reconoce diferentes etapas durante la vida de una persona y que surgen cada 7 años, son lo que llaman “septenios”. Durante cada septenio, el ser humano presenta y desarrolla diferentes características y, además, van surgiendo nuevas necesidades y capacidades.

Podemos por tanto diferenciar tres septenios:

- **Primer septenio (0-7 años):** en esta etapa, el niño aprende principalmente por el movimiento y, por tanto, hay que proporcionarle espacios, llenos de estímulos físicos, sensoriales, en los que pueda explorar. Por otro lado, también, aprende por imitación y, por este motivo, hay que ofrecerle adecuadas actividades y generarle situaciones y acontecimientos ricos, para que, a través de la imitación, estructure todo su ser ya que todo lo que tenga a su alrededor los absorberá sin ningún tipo de filtro racional o consciente.
- **Segundo septenio (7 – 14 años):** en esta edad, el interés del niño es su entorno. Es en este momento cuando el niño aprende los hábitos que le acompañarán en su vida adulta. Es por ello que la relación entre el profesor y el alumno debe ser estrecha. El profesor tiene que tener la autoridad, pero el alumno, también tiene que percibirle como una persona que le va a ayudar, comprender y guiar en este momento de transformaciones.
- **Tercer septenio (14 – 21 años):** En este tercer septenio, a diferencia del segundo, ya no existe un maestro de referencia que les guíe, sino que son muchos los que les acompañan en las distintas

materias. De esta manera, los alumnos pueden relacionar las materias con el grado de empatía que tengan hacia ese maestro y, por tanto, vivenciar las diferencias que existen entre los maestros. En este momento, es cuando deben empezar a encontrar sus propios desafíos. Por tanto, se conduce a los jóvenes hacia su autonomía como individuos libres, para que puedan situarse en la sociedad en la que viven.

2.3.2. Escuelas Montessori

2.3.2.1. Origen

Las escuelas Montessori deben su nombre a Marie Montessori, una pedagoga que renovó la enseñanza con su método particular, introduciéndolo, primero, en las escuelas primarias italianas y, más tarde, en escuelas de todo el mundo.

La vocación social de Montessori la llevó a trabajar con niños denominados “mentalmente perturbados”. Al trabajar con ellos, se dio cuenta de que estos niños no tenían por qué ser una carga social, sino que, si se trabajaba con ellos, podían desarrollar bastante su potencial.

Lo primero que observó fue que, al entregarles unas migajas de pan, estos niños, en vez de comérselas, las manipulaban y comprendió que el ser humano en sus etapas primarias tiene la necesidad de manipular, descubrir, cultivando así su ingenio y personalidad.

Montessori desarrolló su teoría a partir de la triada ambiente – amor – niño/ambiente, entendiendo *amor*, como respeto, la libertad con responsabilidad, con límites y estructura, valoración, paciencia y confianza en sus aptitudes.

2.3.2.2. Características de las escuelas Montessori.

Entre sus principios básicos, podemos destacar cuatro:

- **La mente absorbente de los niños:** se refiere a la capacidad que tienen los niños para entender las cosas de manera muy fácil. La necesidad que tienen los niños de vivir, les ayuda a recibir el aprendizaje mejor que un adulto, además, la mente infantil es infinita en cuanto a creatividad, imaginación y calidad cognitiva.
- **Los periodos sensibles:** el *periodo sensible* es el momento en el que el niño puede adquirir el aprendizaje con mayor rapidez y fluidez.

- **El ambiente preparado:** el espacio tiene que estar, especialmente, diseñado para estimular el aprendizaje de los niños. En función de las características que reúna este espacio, el niño adquirirá unos aprendizajes u otros. Además, el maestro tiene que estar cualificado para crear espacios ricos en estímulos; estos espacios, en función de lo preparados que estén, facilitarán la autonomía en los descubrimientos del niño y, por ello, no necesitará tanto la supervisión del maestro.

Hay que tener en cuenta la luminosidad, combinación de colores, además de tener orden y limpieza.

- **El rol de los adultos:** esta metodología no serviría de nada, si el adulto no tuviera un rol activo. Los adultos deben de ser los que guíen a los niños por el ambiente preparado. Por tanto, será muy importante la transmisión del respeto, cariño, humildad...

2.3.3. Escuelas Reggio Emilia

2.3.3.1. Origen

Reggio Emilia es una provincia de Italia que, en los años 1950, se encontraba devastada por la Segunda Guerra Mundial. En este momento, las mujeres viudas se dedicaban a recorrer los campos, desarmando tanques y recogiendo otro tipo de materiales para poder venderlos y, con el dinero, que conseguían poder construir el primer “nido¹”. Los habitantes pusieron todos sus recursos para poder reconstruir la ciudad, poniendo especial ilusión en el ámbito de la educación para, así, poder ofrecerles a sus hijos un buen futuro.

Loris Malaguzzi, periodista y educador, leyó una nota sobre esta historia y decidió ir a Reggio Emilia para hacer un reportaje. Impactado por esta experiencia, no solo participó en el proyecto, sino que se quedó a vivir allí y terminó siendo el generador y creador de esta visión educativa.

2.3.3.2. Características de las escuelas Reggio Emilia

Entre las características de las escuelas Reggio Emilia, encontramos las siguientes:

- **Utopía:** en Reggio Emilia, la utopía está presente en el día a día, se preguntan ¿por qué?, ¿por qué estoy haciendo esto?, es decir, lo que intentan conseguir es entender siempre la razón por la cual realizan una actividad y no otra y reflexionan sobre el porqué de las cosas.

¹ En Italia se llama *nido* al jardín maternal.

Otra de las claves es no conformarse con la rutina diaria, sino todo lo contrario, intentar que los intereses y motivaciones nazcan de los niños, sean flexibles y adecuarlos a las situaciones que se presentan en el aula y siempre teniendo en cuenta el porqué de las cosas.

- **Un proyecto muy vinculado a la ciudad:** este proyecto surgió después de la Segunda Guerra Mundial, en el que toda la comunidad se volcó a la construcción de la educación. Por tanto, uno de sus principios es reflejar la cercanía de la ciudad en el trabajo diario en el aula, así como implicar a todos los miembros de la comunidad en la labor educativa, para, así, enriquecerse.
- **La imagen del niño:** cada sociedad y persona tiene una imagen del niño, lo que determina valores, el papel que se espera de este y la definición de sus derechos. Esta imagen está muy ligada tanto a la cultura del país como a las políticas y prácticas de la educación infantil.

Hay muchas y posibles imágenes del niño, pero hay tres predominantes:

- El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura.
- El niño como un ser inocente.
- El niño como proceso de la naturaleza.

La propuesta de Reggio Emilia es el niño como *co-constructor* de conocimiento, identidad y cultura. El niño es un ser extraordinario, complejo e individual que existe por las relaciones que tiene con los otros, dentro de un contexto en particular. Por tanto, surge como *co-constructor* de conocimiento, cultura y de su propia identidad, por ello, es reconocido como un miembro activo de la sociedad.

- **La pedagogía de la escucha:** la escucha es una idea fundamental en estos centros, es la base para que exista una comunicación entre alumnos, familias, maestros y comunidad.

Para Rinaldi (1993), asesora pedagógica de Reggio Children:

... deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus “por qué” orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos.

- **Documentación:** la documentación incluye las transcripciones de comentarios de los niños y sus debates, las fotos de sus actividades y las representaciones de su pensamiento y aprendizaje al usar diferentes medios.

Esta documentación cumple la función de hacer conscientes a los padres las experiencias de sus hijos; para los tutores, les sirve como una manera de entender a sus alumnos y evaluarles, además de mejorar profesionalmente, facilitar la comunicación y cambio de idea entre maestros y hacer conscientes a los niños de su esfuerzo.

- **El rol del maestro y el papel de su formación:** según Malaguzzi (Edwards et al, 1993: 79), los puntos principales a ser aprendidos por los profesores en formación que deben guiar el trabajo a desarrollar con los niños son:

- Aprender a interpretar los procesos en curso en lugar de esperar para evaluar los resultados.
- Aprender a enseñar a los niños nada más que lo que pueden aprender por sí mismos.
- Ser consciente de las percepciones que se forman en los adultos y sus acciones.
- Ser consciente del riesgo de expresar juicios muy rápidamente.
- Introducir el plazo de los niños, cuyos intereses solo aparecen en el curso de la actividad o las negociaciones que se derivan de esta actividad.
- Darse cuenta de que escuchar a los niños es necesario y práctico.
- Saber qué actividades deberían ser tan numerosas como las teclas de un piano y todas ellas implican los actos de la inteligencia infinita cuando los niños reciben una amplia variedad de opciones para elegir.
- Tener en cuenta que la práctica no debe ser separada de los objetivos o valores, y el crecimiento profesional se debe, en parte, por el esfuerzo individual, pero en una discusión mucho más rica con los colegas, padres y expertos.
- Saber participar en el reto de observaciones longitudinales y pequeños proyectos de investigación que impliquen el desarrollo o las experiencias de los niños.

- **Participación de las familias:** la participación de las familias es un elemento fundamental en las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Existe una red entre familias, profesores y los niños en la que cuentan con diferentes recursos, como la documentación, los proyectos que realizan...

Se tiene clara la idea de no dejar de lado a las familias, porque consideran que son una herramienta fundamental dentro de la comunidad educativa.

- **El taller:** surge con el deseo de aumentar y trasgredir las interpretaciones e intentar alejarse de las experiencias comunes. Por ello cada escuela cuenta con su propio taller y tienen numerosos materiales, con los que los maestros y alumnos ejercitan las manos, afinan la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizan el buen gusto y el sentido estético, realizan proyectos complementarios, etc.

Por tanto, el arte no lo utilizan para que los niños lo estudien, sino como recurso o estrategia para ver las cosas de otra manera.

- **El espacio y el ambiente:** se concibe como un elemento fundamental en su filosofía educativa, buscando siempre la coherencia entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. Según Malaguzzi, entre las funciones del maestro, se encuentra la de ambientar los espacios y cuidar estéticamente este entorno.

Pero, sobre todo, el espacio debe poner a disposición recursos y materiales que promuevan la acción, el descubrimiento, la resolución de problemas...

- **La teoría de los cien lenguajes:** Esta teoría explica que los niños tienen muchas formas de expresarse y que, a través de la escucha activa, nos tenemos que dar cuenta y atender a sus ideas y teorías acerca del mundo. Escuchar da significado al mensaje, y valor a la persona que lo da. Por ello tenemos que darle importancia a todo lo que los alumnos nos cuentan, ya que cada uno, a su manera, nos transmite sus ideas, mensajes y visiones de la realidad.

- **Trabajo basado en proyectos:** los proyectos que desarrollan son un medio para conocer a los niños. Están basados en su cultura, sus ideas... y están adecuados a su realidad.

Los tres elementos clave de los proyectos son: la observación, que implica la recogida de datos, para interpretar lo que ocurre; la investigación, que consiste en profundizar en lo desconocido y con la documentación se reflexiona sobre lo que se ha llevado a cabo.

- **Remida:** se apuesta por los materiales de desecho como recurso. Son objetos que, probablemente, ya no tengan valor, que, si se observan desde otro ángulo, se les puede dar otro uso. De esta manera, las escuelas Reggio Emilia suelen recoger materiales de talleres, fábricas... que ya no se utilizan para poder elaborar elementos que ayuden como material en sus aulas. Así, se le da un uso creativo y artístico a materiales que se iban a tirar y que, en el fondo, son útiles para otras cosas.

2.3.4. Escuelas Changemaker

2.3.4.1. Origen

Lo que busca el movimiento *changemaker* es la transformación social a partir del aprovechamiento de los centros escolares como herramienta para el cambio.

Las escuelas *Changemaker* son espacios educativos que se vuelcan para conseguir estimular a los alumnos, intentando promover la creatividad y el ímpetu emprendedor como objetivos y base de su educación.

De esta forma, se favorece el desarrollo de personas que sean capaces de crear proyectos, llevarlos a cabo, ser proactivos, trabajar por el bien común y hacer uso de la imaginación.

2.3.4.2. Características de las escuelas Changemaker

Según Ashoka (2017) (Ashoka, s.f.), las características fundamentales de estas escuelas son las siguientes:

- **Visión:** las Escuelas *Changemaker*, en la teoría y en la práctica, crean alumnos que sean agentes de cambio, *changemakers*. Su foco se centra en el «quién» en lugar del *qué*. De este modo los niños se convierten en protagonistas y colaboradores en lugar de recipientes pasivos.
- **Innovación:** han demostrado su habilidad y disposición para desarrollar y probar nuevas ideas en lugar de conformarse con seguir las normas establecidas. El liderazgo compartido fomenta una cultura de innovación en la escuela.
- **Influencia:** tienen la autoridad, reputación y relevancia necesarias para influenciar a otros en el sector de la educación. No existe un método para medir su influencia, pero todas las Escuelas *Changemaker*, ya sean públicas, subvencionadas, privadas, grandes, pequeñas, urbanas, rurales, tienen aspiraciones claras, así como una capacidad demostrada o un claro potencial para conseguir que otras escuelas sigan su ejemplo.
- **Equipo:** tienen un equipo formado por personas de la comunidad educativa, que puede incluir a profesores, estudiantes, padres, plantilla, u otros, que se comprometen a trabajar para destacar y ampliar los esfuerzos de la escuela y, de este modo, asegurarse que los alumnos desarrollan las habilidades necesarias para ser impulsores de cambio.
- **Replicabilidad:** han sistematizado sus prácticas y metodologías. Lo que ocurre en estas escuelas puede ser copiado y adaptado en otros contextos.

2.3.5. Bosquescuela

2.3.5.1. Origen

En muchos países del norte de Europa y recientemente en España, han proliferado un gran número de escuelas infantiles en las que las clases se realizan en la naturaleza.

Alemania fue uno de los países pioneros; actualmente, llevan ya dos décadas instaurando este tipo de escuelas y desde 1993 que se comenzó a instaurar Waldkingergarten (incorpora el concepto de bosque a *kindergarten*), ya existen más de mil escuelas repartidas por todo el país.

En España, la idea de cambiar los pupitres por troncos y las pizarras por arena, está siendo impulsada por Odile Rodríguez de la Fuente, directora de la fundación Félix de la Fuente, llamándolas Bosquescuela.

2.3.5.2. Características de Bosquescuela

En Bosquescuela fomentan la educación infantil al aire libre teniendo como referencia cuatro pilares básicos:

- **Pilar 1, la naturaleza:** la naturaleza ofrece muchos recursos educativos que, además, son ilimitados: árboles, plantas, rocas, tierra... Además, es un espacio en el que los niños pueden correr, trepar, saltar, arrojar objetos sin peligro, encontrar escondites, investigar, descubrir, inventar, observar los cambios del paisaje...

Pero además, de las vivencias en la naturaleza, en estas escuelas, complementan el aprendizaje con talleres, visitas a museos, bibliotecas, lugares de trabajo...

- **Pilar 2, movimiento:** la integración sensorial, entendida como la habilidad del niño para poder sentir y utilizar su cuerpo, es una capacidad básica para que los niños puedan desarrollar aprendizajes como escribir, calcular, concentrarse... y, por tanto, a través del movimiento que realizan al aire libre, favorece a la integración sensorial. Por ello, la naturaleza representa un entorno favorable para que los niños alcancen este grado de desarrollo neurológico que garantice la comprensión y procesamiento de los contenidos que se les enseñe.

- **Pilar 3, respeto e integridad:** en esta escuela, los profesores acompañan al alumno en su proceso de aprendizaje y entienden como valores fundamentales respetar al niño tal y como es, que se puedan expresar y ayudarles a comprender los límites. Además, en momentos de conflicto, intervienen para ayudar al niño a canalizar la rabia y encontrar una solución a los problemas, pero sin entender el castigo como una herramienta de solución a las rabietas o conflictos.

La empatía es otro valor que consideran fundamental para las relaciones humanas y que ayuda a prevenir el acoso escolar y genera un ambiente de respeto común en el que todos aprenden juntos.

- **Pilar 4 curiosidad:** La curiosidad es el motor del aprendizaje, es lo que hace al niño querer aprender y necesitar aprender más y es, por ello, que el niño genera miles de preguntas y, según vaya descubriendo las respuestas, aprende.

La naturaleza es uno de los entornos en los que el niño va a potenciar más esta curiosidad ya que el impulso natural de explorar, desarrollar, inventar y crear que el niño encuentra en este espacio hace que su desarrollo sea saludable y exitoso.

3. METODOLOGÍA

El método que voy a utilizar para elaborar mi trabajo va a ser el estudio de casos.

Ragin, en su trabajo *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (citado en Grupo L.A.C.E, 1999, p. 4) señala cuatro formas de definir el caso:

- Un caso puede ser encontrado o construido por el investigador como una forma de organización que emerge de la investigación misma.
- Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa.
- Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares.
- Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Por tanto, podemos señalar que un estudio de caso es el método de investigación que se utiliza para realizar un análisis o descripción profunda sobre una situación o caso concreto.

El caso que voy a estudiar es el funcionamiento práctico de la Escuela infantil La vaca peluda y cómo llevan al cabo las metodologías expuestas en mi marco teórico.

4. OBJETIVOS

Con la elección del tema de investigación pretendo:

- Conocer las distintas metodologías innovadoras que existen.
- Diferenciar las características generales de cada metodología.
- Descubrir el origen de estas metodologías.

- Profundizar sobre el funcionamiento de una escuela infantil.
- Conocer el día a día de la escuela.
- Contrastar la teoría con la práctica.

5. DESARROLLO

5.1. Escuela activa *La vaca peluda*

La vaca peluda es una escuela de infantil impregnada de los principios de la Educación Activa, con gran influencia del enfoque Reggio Emilia y otras metodologías. Todo el equipo tiene un interés común, ofrecer a los niños un espacio donde aprender, donde ser y estar.

Confían en el niño y por ello les permiten crecer de acuerdo a su propio ritmo y disfrutar de su infancia, también confían en la capacidad del niño para dirigir su aprendizaje y creen que esto, solo se consigue desde la aceptación, el cariño y el respeto.

Son respetuosos con los tiempos naturales y los procesos individuales, y, por ello, quieren ofrecer a los niños un espacio donde se sientan queridos y respetados para que vayan construyendo, de forma gradual, su autonomía, sus conocimientos, sus experiencias y su propia personalidad.

Piensan que dar autonomía a los niños es fundamental para su desarrollo cognitivo y psicomotor. Gracias a las observaciones de Emmi Pikler en su libro *Moverse en libertad*, hoy se sabe que el desarrollo motor del niño se produce de una forma espontánea, mediante su actividad autónoma, en función de su maduración orgánica y nerviosa. Es decir, el niño puede llegar a andar por sí mismo, sin la intervención directa del adulto. Por eso, en la escuela, intentan no ayudar al niño en sus conquistas corporales, sino que simplemente le acompañan en su proceso de desarrollo, preparando los espacios para que sean seguros y cómodos.

La frase en la escuela es “firme pero amable”, esto surge de la disciplina positiva y las tutoras están formadas en ello.

Es una metodología que surge en los años 20 y cuyos pioneros fueron Adler y Dreikurs. Pero, a partir de los años 80, continuó Jane Nelsen, que sistematizó, experimentó y comprobó hasta hoy, el beneficio de esta manera de educar. Este modelo ayuda a entender el comportamiento de los niños y la forma de actuar, para poder guiarles en su camino de forma positiva, afectiva, pero también firme y respetuosa, tanto para el niño como para el adulto.

Es un enfoque que no incluye ni el control excesivo, pero tampoco la permisividad y por tanto busca siempre el equilibrio entre estos dos, se basa en el respeto mutuo y la colaboración, todo ello con la intención de

enseñar al niño competencias básicas para la vida.

Para ellos, también, es fundamental el juego, porque, como ya sabemos, los niños aprenden jugando y a través de este, potencian el desarrollo del cuerpo y los sentidos; ayuda a que creen y desarrollen estructuras mentales, potenciando su creatividad; también, promueve el equilibrio emocional y afectivo ya que con el juego ellos se socializan, siendo así un instrumento de comunicación.

Por otro lado, le dan mucha importancia al arte, el cual entienden como forma de expresión y como juego a través del dibujo y de impulso de emociones. Su *Atelier* está basado en el taller Reggioiano y empapado de la filosofía Arno Stern.

Figura 1. Importancia del arte en la Escuela Activa *La vaca peluda*.

Fuente: elaboración propia.



En cuanto a las sesiones psicomotrices, están inspiradas en la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, ya que, como explica este en su artículo “Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier”, favorecen al desarrollo de la función simbólica a partir de la acción y el juego, a los procesos de *segurización* frente a las angustias y al proceso de descentración tónica y emocional que es indispensable para que los niños alcancen el pensamiento operatorio.

En la escuela, utilizan todo tipo de materiales, desde un punto de vista didáctico, todo está a su altura, ofrecido y pensado para cada momento de su desarrollo. Utilizan mucho material natural no estructurado, que provoca que tengan mayores posibilidades de juego, y, además, varias propuestas con material reciclado y reciclable, dando una segunda oportunidad y posibilidad a un mismo objeto y, al tiempo, ayudando al medio ambiente.

El aprendizaje es un proceso que se adquiere a través de las experiencias vividas en el entorno, por lo que, en su Rincón Montessori, ofrecen al niño un ambiente atractivo y que despierte en él, el deseo por explorar.

Tanto el ambiente como los materiales, tienen el objetivo de motivar al niño a trabajar e investigar de manera autónoma, haciendo que aprendan por sí mismos.

La literatura infantil es otra parte fundamental de su proyecto. Los cuentos, el teatro, historias contadas con el proyector... son actividades que realizan con gran frecuencia para introducirles en el mundo de la literatura. Su biblioteca está presente para un momento de calma, para préstamo de cuentos a las familias, o bien como espacio de lectura en voz alta.

Por último, la relación con las familias es otro de los pilares de la escuela, ya que quieren que sea una relación de confianza, abierta, cariñosa y cercana. Es muy importante y necesario para los niños que esta relación sea así, por lo que invitan a conocer sus espacios, rincones y comparten con ellos los momentos y experiencias de sus hijos.

5.2. Un día en la escuela

La entrada de los niños se realiza entre las 9:00 y 9:30 hs. y cada niño se va a su aula.

Los bebés, se quedan en su aula o bien salen a la biblioteca que se encuentra en la entrada de la escuela, hasta que llegan todos los niños. Los niños de 1-2 y 2-3 años se quedan en sus aulas.

Cuando todos los niños han llegado a la escuela, se realiza la actividad. Las actividades siempre están pensadas en función de los intereses de los niños, es decir, si con la entrada de la primavera he observado que los niños están interesados en los insectos que encuentran en el patio, la tutora realiza una actividad que tenga que ver con el tema. Además, en las aulas de 1-2 y sobre todo de 2-3 les preguntan sobre lo que quieren hacer, como por ejemplo asamblea, yoga, salir al patio, ir a la biblioteca... y en función de lo que los niños pidan se realiza esa actividad.

Después de este ratito, se realiza la actividad propuesta por la profesora, sin embargo, hay días que si la profesora ve que los niños no responden a la actividad que ella ha propuesto, porque no les interese o no les llame la atención, realiza, en el aula, rincones para que los niños puedan optar por distintas propuestas y realicen lo que les apetezca.

En general, las tutoras juegan mucho con la improvisación, ya que, si un día nota que los niños han llegado a la escuela muy alterados, decide salir al patio o realizar psicomotricidad, porque, en ese momento lo que necesitan es movimiento.

Después de esto, se realiza el cambio de pañal y salen al patio. Si han salido por la mañana al patio y en este momento se encuentran ahí, entran a cambiar el pañal y realizan la actividad o continúan en el patio.

Cuando termina el patio, entran, se lavan las manos y es el momento de la comida, los bebés comen en su aula y los de 1-2 y 2-3 comen en el aula de usos múltiples.

A continuación, es el momento de la siesta y cuando se despiertan, se realiza el cambio de pañales, se merienda y juego libre en el aula, en el patio o en el aula de usos múltiples hasta que llegan los padres a recogerles.

5.3. Actividades que se realizan

En la escuela, realizan numerosas actividades de tipo sensorial, psicomotoras y experimentales, que ayudan a que aprendan cualidades de los objetos, utilizando como medio los sentidos, a desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa, la capacidad cognitiva, trabajar distintos sentidos a la vez, ejercitar su autonomía y la capacidad de elección, ayudan, también, al desarrollo de sus emociones y sentimientos, potencian el desarrollo social.

Entre las actividades se encuentran:

- **Cesto de los tesoros:** es un juego plenamente sensorial, que se propone desde la pedagogía Montessori ya que es una actividad que se basa en desarrollar la autonomía y la capacidad de reflexión principalmente. En el cesto, los niños tienen la oportunidad de explorar cualquier objeto que se encuentren en él. Los objetos que encuentran en el cesto son, objetos naturales, como esponjas, conchas, piedras; objetos de madera, como pinceles, pinzas de la ropa; objetos de metal, como una cadena, cucharillas; objetos de papel y cartón como tubos de papel, libretas; objetos de piel, tela, goma, fieltro..., para que puedan conocer distintas texturas y se van cambiando en función de lo que estén trabajando y los intereses de los niños. Es una actividad que ayuda a que los niños tomen decisiones, sobre qué objeto es el que les interesa, además de realizar la acción de manera autónoma; por supuesto, también, trabajan la psicomotricidad, al manipular los objetos, los sentidos, al encontrarse objetos de distintos materiales; además, al tener gran variedad de objetos, el niño puede emplear mucho tiempo observando y examinando los objetos lo que ayuda al desarrollo de su capacidad de concentración... Es una actividad que se realiza en la etapa de bebés ya que, cuando el niño comienza a levantarse, sus intereses van cambiando.
- **Masaje Shantala:** es una actividad que, al igual que el cesto de los tesoros, se realiza en el aula de los bebés y de forma rutinaria, se lleva a cabo un martes cada 15 días. Los beneficios de esta actividad son:

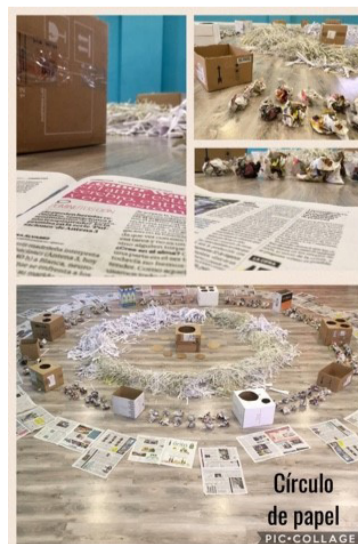
- Brindar seguridad, confianza y bienestar.
 - Estimular el funcionamiento del sistema digestivo, circulatorio y respiratorio
 - Ayuda a que los niños incorporen pautas amorosas y de contacto con los demás.
 - Favorece la movilidad muscular, la tonicidad y la coordinación
 - Eliminan tensiones tanto físicas como emocionales ayudando, por tanto, a relajarse.
- **Teatros:** los teatros se realizan todos los viernes, sin embargo, un viernes se realiza individualmente cada curso en su aula y el siguiente viernes se realiza toda la escuela junta. Principalmente, son teatros preparados por las tutoras y realizan teatros con marionetas, teatro de sombras, teatros representados, utilizan el proyector...

Es una actividad muy llamativa que hace que los niños a través de las historias aprendan valores, imaginen, creen... además de que, si son los niños los que representan la actuación, ayuda a mejorar el lenguaje, ampliando su vocabulario y mejorando su pronunciación, les ayuda a perder la timidez y, por tanto, se potencia la socialización; esta actividad les permite cooperar entre ellos, trabajar en grupo y lo más importante, es que les hace sentir que pertenecen a un grupo.

- **Instalaciones de juego:** son espacios que se crean a través de una propuesta estética del arte contemporáneo y que están realizados con una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz Aucouturier. Los espacios son creados con unos límites y normas de seguridad y garantía de la evolución de los niños. Los niños a través del movimiento descubren, exploran, manipulan un montón de posibilidades que el propio espacio les ofrece. Las tutoras, tras crear la instalación, actúan de mediador, sin interferir, observando y acompañando el juego que los niños realizan.

Figura 2. Actividad *Círculo de papel*.

Fuente: Pic-Collage.



- **Kids & Us:** es una actividad opcional que se realiza en horario lectivo y que consiste en la introducción a la lengua inglesa. Utiliza una metodología de aprendizaje, basada en el proceso natural que se lleva a cabo cuando se adquiere la lengua materna. En Kids&Us lo que hacen es dotar al niño de numerosos estímulos para que se potencie al máximo las habilidades innatas para aprender.

Los objetivos que Kids&Us propone son:

- Aprender de forma natural.
 - Tener contacto con el idioma sin adaptaciones, desde el primer día.
 - Interiorizar la gramática de manera natural y espontánea.
 - Tener buena pronunciación.
 - Ser capaces de comunicarse.
 - Desarrollar una buena comprensión oral.
- **Juego Heurístico:** son actividades que realizan para que los niños de 1 a 2 años manipulen con una gran variedad de objetos que se les propone, explorando las distintas posibilidades que estos tienen.

Estas actividades son como una continuación del cesto de los tesoros y, por ello, las capacidades que se desarrollan son prácticamente las mismas.

- **Retroproyector:** es una actividad que a los niños les gusta mucho ya que descubren a través de las sombras en la pared, objetos que ven en su día a día, pero que no esperan encontrárselos ahí, además, de ser una manera de ampliar imágenes, como por ejemplo hormigas o bichitos que encuentren.

Figura 3. Actividad con retroproyector.

Fuente: Pic-Collage.



Estas actividades son un ejemplo, entre muchas otras, que realizan, como pintar en pañales, pintar con pinturas fluorescentes, hacer comidas...

5.4. Proyectos

En la escuela, realizan proyectos, que duran muy poco ya que, si empiezan a observar el interés generalizado de los niños sobre un tema en concreto, las tutoras realizan un proyecto con actividades de ese tema.

Pero los proyectos que sí que realizan continuos todo el año son tres: Proyecto de las emociones, Proyectarte y Proyecto de lectura.

5.4.1. Proyecto de emociones

Con el proyecto de las emociones, lo que quieren conseguir es que los niños sean capaces de identificarlas en sí mismos y en los demás, además de saber de controlarlas.

Las emociones las trabajan durante todo el curso y, en general, en todo momento porque, aunque realicen actividades concretas en el trabajo de estas, también, aprovechan cualquier momento de rabietas, peleas entre ellos... para trabajarlas y, junto a los niños, reflexionar sobre lo que les ha pasado, cómo se han sentido...

Una de las herramientas que utilizan es el *rincón de la tranquilidad*. En todas las aulas, tienen uno y, cuando los niños tienen una situación conflictiva, se habla con ellos, se reflexiona sobre lo sucedido y se les dice que si quieren ir al rincón. Muchas veces, son ellos mismos los que acuden a este rincón sin que la tutora les diga nada, porque ellos encuentran, aquí, un sitio donde desahogarse, tranquilizarse...

Por otro lado, como he dicho antes, también realizan actividades concretas, por ejemplo, actividades con cuentos, como el *Monstruo de los colores*, *A mí no me comas*; actividades plásticas, teatros, también utilizan el *cojín del enfado*, actividades de inspiración Montessori... que les ayuda a conocer mejor sus emociones y a controlarlas.

5.4.2. Proyecto de arte

Al hilo de su trabajo, en la escuela, aprendiendo a través del arte, cada trimestre, las tutoras eligen a un pintor que tenga algo que ver con lo que están trabajando, por ejemplo:

Durante el primer trimestre, trabajaron el color rojo, que es uno de los tres colores primarios y aprovecharon este momento porque es uno de los colores que se puede ver a nuestro alrededor durante el otoño, por

ello, eligieron a Yayoi Kusama, que es una pintora que empezó a cubrir paredes, suelos, objetos, cuerpos... de lunares y principalmente pinta con el color rojo.

En el primer trimestre, sin embargo, escogieron a Yves Klein, que pinta, principalmente, con el color azul y, aprovechando el invierno, decidieron escogerle. Además, este pintor no utiliza el pincel, por tanto, aprovecharon para que los peques sintieran la experiencia de pintar con el cuerpo y con otros materiales que no fuese el pincel.

Por tanto, este proyecto no solo acerca a los niños al pintor y a sus obras, sino que, además, les ayuda a trabajar los colores, las formas, las emociones, motricidad, a través de actividades plásticas, actividades en 3D, etc.

Figura 4. *Proyecto Arte.*

Fuente: elaboración propia.



5.4.3. Proyecto de la biblioteca

Antes, cada aula tenía su rincón de lectura, sin embargo, a partir de este curso, la escuela ha puesto una biblioteca en la entrada, que hace que los niños tengan un espacio donde relajarse y divertirse fuera del aula, a cualquier momento del día.

Todos los viernes, se realiza el préstamo de libros, en el que cada uno tiene la opción de llevarse un libro el fin de semana, y esto lo realizan de la siguiente manera:

Cada niño de la escuela tiene su propio carnet de biblioteca con su foto y nombre, sin el cual no es posible hacer el préstamo de la biblioteca, por tanto, cada viernes, el niño elige un cuento, entrega su carnet, es apuntado en un listado y el lunes lo devuelve.

Este método lo realizan porque consideran que es importante que, desde pequeños, tengan interiorizado el respeto por los libros y el cuidado de los cuentos de los demás, además de que conozcan el funcionamiento de una biblioteca y, así, fomentar las visitas a esta.

Para la formación de la biblioteca, pidieron la colaboración de los padres para que cada niño trajera un cuento y, así, entre todos pudieran tener una biblioteca amplia en títulos, y, para darles pistas, les mandaron un listado de títulos que las tutoras consideran que son los apropiados, tanto por las edades, como por el contenido de los cuentos.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo, puedo decir que, sin el equipo que compone la escuela, no sería posible todo lo que se lleva a cabo en ella. Al nombrar equipo, hablo consecuentemente de un grupo de profesionales que, a pesar de no tener una larga experiencia en el sector, el director de la escuela les facilita formación de estas nuevas metodologías y enfoques, para seguir avanzando y sobre todo que las maestras aceptan con ganas y hace que todos caminen por la misma línea.

Son un grupo joven y vocacional, que intentan dar lo mejor de ellos mismos todos los días.

Por otro lado, el ambiente generado en la escuela es muy relajado y tranquilo, no se escuchan gritos, intentan siempre mantener la calma y cuando, entre ellas, notan que este momento llega, se dicen: “acuérdate, disciplina positiva” y se ayudan, para poder cumplir sus objetivos.

El tamaño de la escuela les permite generar un ambiente acogedor, ya que, al no ser muchos, al final, se forma una gran familia. Pero, también, esto les permite que el trato de las familias sea mucho más cercano y fácil y, aunque es desde hace poco, la escuela está intentando que los padres se involucren mucho más, facilitándoles charlas formativas y, siempre, teniéndoles al tanto de la evolución de sus pequeños.

Con los niños, el trato es muy agradable, son niños que no tienen momento para aburrirse, y una cosa que he aprendido aquí es que, mientras un niño este entretenido y aprendiendo, solo saldrán cosas buenas de él.

Todas las actividades que realizan, me parecen muy atractivas para los niños, ya que uno de los puntos que hay que tener siempre claro es que a los niños para que aprendan hay que llamar su atención.

Por otro lado, decir, que he tenido la suerte de realizar este estudio paralelamente a la realización de las prácticas en un colegio tradicional, en el que las maestras no están formadas en estas metodologías o, si lo están, no se llevan a la práctica. Por esto, cuando digo suerte, lo digo porque he podido ver por mí misma

la diferencia que existe entre unos niños y otros.

Creo que, actualmente, se le da demasiada importancia y se realizan prácticas que, sin darnos cuenta, coartamos el desarrollo y la capacidad de elección de un niño, imponiéndoles lo que tienen que hacer, como y en cuánto tiempo; de esta manera, lo único que le genera al niño el trabajo que realiza es frustración.

Esto, por ejemplo, en la escuela, no sucede, los niños realizan las actividades propuestas de manera tranquila, en un ambiente lúdico y, por ello, el gesto en sus caras es totalmente distinto.

Por otro lado, yo, también, he evolucionado; antes de realizar este trabajo, ya conocía estas metodologías y sentía interés por ellas, pero, al profundizar más en ellas, y sobre todo, ver el trabajo práctico que se realiza en esta escuela, me he dado cuenta de cuáles son las prácticas que sí que quiero llevar a cabo en mi futura profesión.

En cuanto a los objetivos citados en el trabajo, considero que, tras la realización de este, todos se han llevado a cabo y, aun así, podría añadir uno más que sería: ser consciente de cómo quiero enseñar el día de mañana.

La escuela ha empezado a cambiar desde hace relativamente poco, y está claro que todavía hay cosas que mejorar, pero mientras sigan con la motivación y las ganas que le ponen a su día a día, estoy convencida que es una escuela que acierta bastante en su trabajo.

Por último, quiero concluir dejando claro que, con este trabajo, he descubierto las cosas tan maravillosas que la educación puede ofrecer y, sobre todo, cómo yo, como tutora, puedo contribuir de manera positiva y negativa en la formación de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Molina, J., y Ruiz de Velasco Gálvez. (2014). *La propuesta de las instalaciones*. Recuperado el 26 de 04 de 2017, de <https://bit.ly/2J0klv6> [Consulta: 02/05/2017].

Álvarez, C. Á., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28.

Ashoka. (s.f.). *Ashoka España*. Recuperado de <http://www.ashoka.es> [Consulta: 12/12/2017].

Asociación Disciplina Positiva en España. (s.f.). *Disciplina positiva en España*. Recuperado de <http://disciplinapositivaespana.com/asociacion-disciplina-positiva-espana-adpe/> [Consulta: 28/04/2017].

Aucouturier, B. (2004). Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier. *Aula*, 136.

Barrio del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., y Tarín López, E. (2017). *El estudio de casos*. Recuperado de <https://bit.ly/1HpaaAz> [Consulta: 17/03/2017].

- Bruncher, P. (2014). *Bosquescuola learning in nature*. Madrid.
- Carrusel, E. (30 de octubre de 2014). La historia del método Montessori. *Carrusel*.
- Correa López, O. M., y Estrella León, C. M. (s.f.). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de*. Recuperado de <https://bit.ly/2mQXgcu> [Consulta: 02/05/2017].
- Eberhart, F. (2010). *Handbuch Freie Alternativschulen*. Renate Götz Verlag.
- Edwards, C. G. (1993). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood: Ablex.
- Kidd & Us. (s.f.). *Kids & Us Language school*. Recuperado de <https://www.kidsandus.es/es/el-metodo/> [Consulta: 28/04/2017].
- L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Recuperado de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf> [Consulta: 28/04/2017].
- López, M. M. (s.f.). *Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4778/1/TFG-L326.pdf> [Consulta: 26/04/2017].
- Ludus. (s.f.). *Ludus. Otra educación es posible*. Recuperado de <http://ludus.org.es/es#> [Consulta: 04/12/2017].
- Martínez, S. D. (2010). El teatro en Educación infantil. *Temas para la educación*, 7.
- Öbjek. (s.f.). *Cesto de los tesoros*. Recuperado de <http://www.cestodelostesoros.com> [Consulta: 01/05/2017].
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Rinaldi, C. (1993). *The Emergent curriculum and social Constructivism*. Noordwood: Ablex.
- Virgili, M. E. (s.f.). *Metodologías alternativas en educación*. Valencia: Viu.
- Waldorf, E. (21 de 11 de 2009). *Características de la pedagogía Waldorf según la conferencia internacional de escuelas Waldorf/Steiner*. Recuperado de <https://bit.ly/2ek2bvL> [Consulta: 04/12/2016].
- Xell. (4 de 12 de 2017). *XELL. Xarxa d'educació lliure*. Recuperado de <http://educaciolliure.org/es/la-educacion-libre/que-es-la-educacion-libre/> [Consulta: 15/12/2016].

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

García Zárate, M. (2018). Firme pero amable: estudio de caso de la Escuela Infantil La vaca peluda. *Educación y Futuro Digital*, 16, 85-109.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO PARA LA FORMACIÓN EN VALORES EN ESCOLARES: UNA NUEVA RELACIÓN CON LOS ANIMALES

A SERVICE-LEARNING PROPOSAL FOR INSTILLING VALUES CHILDREN IN PRESCHOOLS: ESTABLISHING A NEW RELATIONSHIP WITH ANIMALS

Nuria Máximo-Bocanegra¹

Marta Gómez-Gómez

Universidad Rey Juan Carlos

Ana Belén Arredondo-Provecho

Elia Pérez-Fernández

Hospital Universitario Fundación Alcorcón

RESUMEN

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario permiten desarrollar de manera activa competencias personales y académicas en los estudiantes universitarios. A continuación, presentamos un proyecto dirigido a los estudiantes de los Grados de Educación con el objetivo de formar en valores a escolares de Infantil a través del conocimiento y respeto a los animales como hilo conductor. El estudio (2013-2016) es transversal descriptivo con metodología mixta y diferentes instrumentos de recogida de información. Los resultados constatan el desarrollo de valores y percepciones positivas de los escolares hacia los animales, la transferencia de conocimientos y la adquisición de competencias en contextos reales.

Palabras clave: Educación en valores, Formación del profesorado, Innovación pedagógica, Relación escuela-sociedad, Transferencia del aprendizaje, Aprendizaje-servicio.

ABSTRACT

Service-Learning projects allow university students to actively develop both personal and academic skills. We present here a project for students who are completing their Degree in Social Education, whose main aim is to instill values to preschoolers by teaching them about animals and how to respect them. This is a cross-sectional descriptive study (2013-2016) that employs a mixed methodology and different tools for data collection. The results have proved that the preschoolers developed values and positive perceptions towards animals. Besides a transfer of knowledge and acquisition of new skills in real contexts occurred.

Key words: Values Education, Teacher Training, Educational Innovation, School-Society Connection, Transfer of Learning, Service-Learning.

¹ Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuesta por procesos de enseñanza-aprendizaje activos e innovadores en los que el estudiante universitario desarrolle conocimientos, competencias y actitudes. En concreto, ha traído consigo un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, según Tejada y Ruiz (2016), un nuevo cambio de paradigma educativo. Este proceso va más allá de la simple adquisición de conocimientos, por lo que uno de los elementos curriculares que debe adaptarse a los nuevos tiempos es precisamente la metodología.

Esto es así, porque no podemos seguir haciendo lo mismo en materia de educación. Las necesidades cambian, los recursos aumentan, los estudiantes se aburren y el buen profesor debe renovarse y seguir aprendiendo técnicas y metodologías nuevas que lleguen a otros espacios e impliquen a los verdaderos protagonistas: los alumnos.

En este sentido, siguiendo a Ibarrola y Artuch (2016), es precisa la presencia en las aulas de “metodologías innovadoras que, en la medida de lo posible, planteen situaciones cercanas al contexto profesional en el que se desenvolverán los alumnos en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo” (p. 107). De entre todas las metodologías activas conocidas hoy en día, el Aprendizaje-Servicio Solidario (ApS) es una estrategia de enseñanza-aprendizaje significativa en la que se trabajan contenidos, competencias y valores de manera integral (Plater, 2012). Según Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) el ApS es una propuesta educativa “que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p. 20).

A pesar de que su origen se remonta a mediados del siglo XX en Estados Unidos (EE.UU.), en España, llega más tarde. Rodríguez (2014) realiza un pequeño estudio sobre algunas experiencias internacionales, entre las que cabe destacar Argentina junto con EE.UU. como los principales países promotores. Un referente es el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (CLAYSS), que estableció las bases para crear en 2005 la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, integrada por diversas asociaciones de Latinoamérica, EE.UU. y España.

En el marco de diferentes universidades internacionales, existen centros de investigación y de promoción del ApS, como el Service-Learning Research and Development Center, de la Universidad de California, el Lernen durch Engagement alemán o la organización holandesa Movisie. En nuestro país, en 2010, se creó la *Red Española de Aprendizaje-Servicio* de la que forman parte quince comunidades autónomas y cuyo lema es crear experiencias basadas en valores como la confianza, cooperación, generosidad y respeto (Batlle, 2014).

En la etapa de Educación Superior, en los últimos años se viene percibiendo cierto incremento en experiencias ApS que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Battle, 2014). En el estudio realizado por Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012), se resalta la adquisición de competencias generales y específicas por parte del estudiante como la capacidad de reflexión, análisis, sentido ético y desarrollo de habilidades personales. Esta manera de trabajar supone una transformación de los roles del profesor y del alumno cediendo el protagonismo a éste (García-Pérez y Mendía, 2015). Por ello, favorece, entre otros aspectos, la motivación, interés y desarrollo de emociones en los estudiantes, que comienzan a percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un reto. Enfrentarse al conocimiento y al desarrollo de competencias de esta manera permite combatir situaciones de aburrimiento y abandono de los estudios superiores. En esta línea, el ApS favorece desafíos cognitivos, motivacionales y emocionales en los estudiantes universitarios como los que trata el estudio de Koivuniemi, Panadero, Malmberg y Järvelä (2017).

Todo este tipo de experiencias contribuyen a fomentar la responsabilidad social de instituciones como la Universidad, en la que se debe formar a futuros profesionales, pero, también, favorecer un compromiso social con el entorno. Esta idea la corrobora la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) en la conferencia mundial de Educación Superior cuando afirma que, en esta etapa, “se debe propender hacia... una participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos” (p. 2). Todo ello garantizando una formación de ciudadanos dotados de principios éticos necesarios para vivir en sociedad, no solamente con otros seres humanos sino con otros seres vivos. Esto es así porque tal y como indican García-Aretio, Ruiz-Corbella y García-Blanco (2001, p. 54) “existir, es co-existir, es existir con los demás. No sólo se vive, se convive”. Por ello, es preciso formar a nuestros alumnos en el desarrollo de valores sociales que les hagan ser ciudadanos activos, responsables y solidarios con lo que les rodea.

Toda esta manera de pensar y de hacer en educación responde a la idea de Responsabilidad Social Corporativa que, adaptada a una organización educativa, se la denomina Responsabilidad Social Educativa. Para Martínez-Domínguez (2014), esta responsabilidad nos permite contribuir con nuestras actuaciones a mejorar la calidad de vida de las personas. De esta manera, la Comisión Europea (2011) considera que es imprescindible animar “a los centros educativos a integrar la responsabilidad social de las empresas, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes, en particular en la Educación Secundaria y la enseñanza universitaria” (p. 15).

En esta última etapa, el ApS tiene que entenderse como una filosofía de la educación en la que el alumno aprende haciendo y compartiendo, así, “los futuros docentes se convierten, a través de estos proyectos, en promotores de ApS” (García-García y Cotrina, 2015, p. 18). Además, esta manera de enseñar/aprender

refleja los principios pilares que defiende el clásico informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esta línea, la UNESCO (2002) afirma la importancia de los valores y las actitudes humanas y su repercusión en la formación del futuro. Curiosamente, la primera actividad propuesta es precisamente sobre la conservación animal, tema en el que vamos a centrar nuestra propuesta de ApS. Además, distintas disciplinas científico-técnicas que estudian el comportamiento de las personas coinciden en que la educación en valores en los primeros años de vida del ser humano es determinante y ayuda a construir los valores de una sociedad basada en la integración y la equidad (Álvarez, Álvarez, Cañas, Jiménez y Petit, 1990). Los autores afirman que, en situaciones conflictivas de valores, la empatía y la autoestima son factores que median ante la impulsividad, el psicoticismo y la búsqueda de sensaciones. En la etapa de Educación Infantil, coincidimos con Rodríguez-López (2016, p. 137) cuando afirma:

Es imposible hablar de educación en Educación Infantil, o en los años de Primaria y Secundaria, sin hablar de valores. ¿Cómo se puede ser profesor y no hablar y ser ejemplo de puntualidad?, o de limpieza, de orden, de buenas maneras, de respeto por los demás, de empatía, de amistad...

La revisión realizada por Querol (2006, Julio) sobre los estudios centrados en los mecanismos subyacentes del maltrato hacia los animales propiciados por menores defiende que las actitudes y valores pueden desarrollarse mediante la vinculación con aquéllos. Margett y Witherspoon (2011) demostraron, en su investigación con niños entre 3 y 6 años, que los animales estimulan interacciones positivas de aprendizaje. Por lo tanto, parece que aprender a respetarles como eje de convivencia y respeto al medio ambiente es una buena línea de trabajo. Este cambio de visión en nuestra relación con los animales está cobrando cada vez más interés como lo demuestra el reciente acto celebrado el 22 de febrero de 2017 en el Congreso titulado “Educación para la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del bullying escolar”. Con esta premisa, nos planteamos contribuir a ella con una propuesta de formación en valores para escolares favoreciendo esta nueva relación con los animales. Para ello, presentamos el Programa de Formación en Valores (PFV) contextualizado dentro del *Programa de los Animales al Servicio de la Humanidad*, servicio que pertenece al Vicerrectorado de Cooperación al Desarrollo, Voluntariado y Relaciones Institucionales de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Este programa viene desarrollándose desde el 2012 y, recientemente, ha sido premiado con el I Premio Albert Jovell² en la sexta categoría como mejor campaña de sensibilización en el ámbito universitario de las enfermedades y su prevención.

² Premio que reconoce proyectos, buenas prácticas y experiencias innovadoras que humanizan la atención de las personas, como el *Programa Animales al Servicio de la Humanidad* que fue premiado por difundir los beneficios del vínculo hombre-animal en materia de salud. Para ampliar información, consultar Janssen-Cilag (2017).

El PFV se basa en la metodología ApS y pretende acercar a los futuros maestros (estudiantes de los Grados de Educación) a la realidad del aula, formando a los niños acerca de la importancia de proteger y respetar a los animales. Nuestro proyecto se justifica, entre otras razones, porque tal y como indica el principio siete de la Declaración de los derechos del niño, es imprescindible ofrecerles una educación que favorezca, entre otras cosas, “su sentido de responsabilidad social y moral” (Organización de las Naciones Unidas, 1959). Con los Derechos del niño planteados en Ginebra (1923) como máximo referente, precisamente uno de los principios que, en ocasiones, queda en un segundo plano, es que estos sean educados para que orienten sus mejores cualidades al servicio de los demás. Y, en este escenario, el maestro debe estar especialmente sensibilizado.

Para Anderson (2006), el vínculo entre las personas y los animales ha existido siempre, evolucionando desde la mera utilización del animal hasta su apreciación por su valor emocional en nuestras relaciones. La producción de malos tratos hacia el animal está preocupando cada vez más a un sector mayor de la población, y, hoy en día, cada vez existen más pruebas de que este vínculo contribuye a mejorar la salud de ambos. Por ello, en algunos estudios se intenta comprobar si existe relación entre los malos tratos a los animales y otras formas de violencia entre personas. Uno de ellos lo realizaron Tingle, Barnard, Robbins, Newman y Hutchinson en 1986, encontrando, en una muestra de violadores varones y pedófilos, mayores cifras de crueldad infantil hacia los animales respecto de los no agresores sexuales. Dos años después, Ressler, Burgess y Douglas estudiaron las características de los asesinos sexuales y encontraron que el 36% de la muestra estudiada había cometido actos de crueldad hacia los animales en la infancia, durante la adolescencia (46%) y persistían en la edad adulta (36%).

Así mismo, Querol, Cuquerella, Ascione y Subirana (2010) estudiaron la evaluación de la psicopatía y la crueldad hacia los animales en una muestra de 24 individuos diagnosticados de comportamiento antisocial, y encontraron antecedentes de crueldad hacia animales en un 41.7%. En otro estudio con una muestra de 52 casos con antecedentes de maltrato contra animales, se observó que un 85% fue diagnosticado de trastorno antisocial de la personalidad y un 77% contaba con un historial de delitos violentos (Querol et al., 2012).

El Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM V) recoge el denominado trastorno de conducta o disocial el cual se caracteriza por la presencia de comportamientos que violan directamente los derechos de los demás. Precisamente es el maltrato hacia los animales por menores uno de los indicadores más tempranos del desarrollo de este trastorno y se sitúa alrededor de los 6 años y medio. Lo cierto es que hay una relación entre la violencia a estos y otro tipo de violencia interpersonal. Ascione, Weber y Wood (1997) encontraron que el 71% de las mujeres que acudían a una casa de acogida referían que su

agresor había herido, amenazado o matado a su animal de compañía y que el 30% de sus hijos habían herido o matado animales.

Llegados a este punto, parece evidente que es necesario formar en valores a los niños tomando como punto de partida el respeto a los animales. Esto es así, pues este tipo de formación se considera un elemento protector frente al desarrollo de conductas violentas contra estos o contra sus congéneres. Como afirma García-Domingo (2016, p. 64), hay datos que nos permiten afirmar que nuestros cerebros están hechos para conectar con otros y experimentar sus penas y alegrías; es decir, estamos programados neurológicamente para la empatía y el altruismo: “Nos abruma las emociones que expresan los demás, incluso si pertenecen a otras especies”.

Tanto es así que, recientemente, la Asociación Parlamentaria en Defensa de los Derechos de los Animales (APDDA) ha pedido al Gobierno (febrero, 2017) que modifique el currículum escolar para que la formación en empatía hacia los animales se incluya de forma específica en el temario, como mecanismo efectivo contra el acoso escolar. Todo ello con el fin de que los alumnos conceptualicen a los animales como seres sintientes y aprendan a desarrollar empatía hacia ellos.

2. METODOLOGÍA

El proyecto de formación en valores para escolares que se presenta a continuación, se ha desarrollado en los cursos académicos 2013/2014 (I edición), 2014/2015 (II edición) y 2015-2016 (III edición). Es una experiencia educativa basada en la metodología ApS que permite a los estudiantes universitarios, futuros maestros, aprender enseñando y aportar sus conocimientos y competencias en contextos reales.

2.1. Objetivos

- *Objetivo general:*
 - Desarrollo de competencias personales y académicas en los estudiantes de los Grados de Educación a través del proyecto ApS para formar en valores a los escolares.
- *Objetivos específicos:*
 - Favorecer la transferencia de conocimientos de la Universidad (futuros maestros) a los centros de enseñanza (alumnos de Infantil) potenciando lazos de colaboración entre ambos.
 - Difundir, entre los niños de los centros participantes, los valores de respeto, igualdad y actitud crítica ante el trato a los animales y a las personas.

- Enseñar aspectos relacionados con la seguridad y los comportamientos cívicos en la relación con los animales.

2.2. Participantes

En el diseño, gestión y desarrollo del proyecto ApS han participado:

- Directoras del proyecto: dos profesoras de los Grados de Educación Infantil-Primaria (URJC), una coordinadora de formación y presidenta de la Comisión contra la violencia de un hospital público de Madrid y dos profesionales en el cuidado, adiestramiento y salud animal.
- 9 Coordinadores de grupo en cada una de las ediciones. Estos son alumnos de los últimos cursos de los Grados de Educación.
- 185 alumnos de los los Grados de Educación encargados de diseñar y desarrollar las sesiones formativas en los centros bajo la supervisión del coordinador de grupo (70 alumnos en la I edición, 55 alumnos en la II edición y 60 en la III edición).
- 33 centros educativos de Infantil y Primaria pertenecientes a la zona sur de la Comunidad de Madrid de enseñanza pública, privada y concertada. En lo que se refiere al presente estudio, nos vamos a centrar en la etapa de Educación Infantil, por lo que se trabajarán con 5 centros de Educación Infantil en la I edición, 3 centros en la II edición y 5 en la III edición. Siendo el resto centros de Educación Primaria.

2.3. Metodología, fases del proyecto e instrumentos de recogida de información

Durante las ediciones, un grupo de alumnos voluntarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria (URJC) motivados y comprometidos con el cuidado y respeto a los animales recibieron formación básica sobre esta temática y sobre los proyectos ApS para contextualizar, pedagógicamente, la experiencia. Tras la formación recibida, se organizaron grupos de trabajo coordinados por alumnos de los últimos cursos. Cada grupo planificó una sesión formativa sobre los temas mencionados a través de diferentes recursos como cuentos, *role playing*, manualidades y juegos adaptados a la edad de los escolares de los centros participantes y revisada por los directores del proyecto.

Los beneficios que se obtienen con el proyecto son bidireccionales y giran en torno al desarrollo académico y personal de ambos tipos de alumnos, a la educación en valores y al vínculo con la sociedad. En este sentido, es preciso determinar los tres elementos esenciales del proyecto ApS:

- La **necesidad de partida** ha sido observada y manifestada por los alumnos en prácticas y por los maestros de los centros participantes. Ésta es la escasa formación y, en ocasiones, concienciación entre los escolares de Infantil sobre el cuidado y respeto a los animales, así como la detección de una crisis de valores en niños, adolescentes y sociedad en general.
- En cuanto al **aprendizaje** hay que distinguir el aprendizaje transferido y adquirido por los niños de Infantil, y el adquirido por los alumnos universitarios (principales beneficiados por el afianzamiento de contenidos, pero, sobre todo, por el desarrollo de competencias para interactuar y desenvolverse en un entorno real de trabajo con profesores y alumnos).
- El **servicio que ofrecer** consta de una sesión formativa teórico-práctica sobre el cuidado y respeto a los animales, adaptada al perfil de los alumnos y revisada por los directores del proyecto.

En primer lugar, la propuesta del proyecto fue enviada y aprobada por el comité ético de investigación de la URJC, y posteriormente se envió a los centros participantes información sobre los objetivos y fases, junto a una carta de consentimiento y autorización.

En la *tabla 1*, se presenta el cronograma del proyecto con las principales fases distribuidas en meses respecto a las tres ediciones (cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016).

Tabla 1. Cronograma del proyecto ApS.

Fuente: elaboración propia.

EDICIONES I, II Y III	MESES	ACTIVIDADES
PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	Septiembre	Reunión de coordinación y dirección del Proyecto. Formulación de objetivos, metodología, temporización, evaluación, etc.
	Octubre- Diciembre	Contacto con centros escolares para informar del Proyecto, difusión del proyecto, recepción de solicitudes con datos de interés, aclaración de dudas, etc.
	Diciembre- Enero	Difusión del proyecto al alumnado del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria, recepción de solicitudes, aclaración de dudas, tareas, compromisos, etc.
APRENDIZAJE	Febrero	Primera reunión inicial del proyecto, formación en ApS y en el cuidado, respeto, tolerancia, salud y educación de los animales, información del cronograma del proyecto, organización de los grupos de trabajo, nombramiento del coordinador de grupo y reparto de centros escolares.
	Marzo	Diseño de las sesiones por grupos de trabajo, seguimiento y asesoramiento de las sesiones, preparación del material (diplomas, medallas, power point...), exposición pública y previa a la visita a los centros escolares.

SERVICIO	<i>Marzo- Abril</i>	Visitas a los centros escolares para la realización de las sesiones teórico-prácticas, entrega de diplomas, registro de observación en las aulas, etc.
EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN	<i>Mayo</i>	Reunión final de análisis y evaluación conjunta de las sesiones, planteamiento de mejoras para futuras ediciones, envío de correos de agradecimiento por la participación en el proyecto a todos los participantes (alumnos, centros, etc.), recepción de correos con el grado de satisfacción de los centros, valoración de sus mejoras, etc.
	<i>Junio-Julio</i>	Fase de reflexión

Tal y como se aprecia en esta figura, se distinguen varias fases coordinadas entre sí que han permitido el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto en cada una de las ediciones. Con el objetivo de difundir el proyecto tras su I edición, en febrero de 2015 y noviembre de ese mismo año se organizó una jornada de puertas abiertas dirigida a toda la comunidad educativa. Varias de las ponencias fueron impartidas por los alumnos participantes con el objetivo de implicarles y ofrecerles el protagonismo que se merecían.

La presente investigación es un estudio transversal de carácter descriptivo, en el que se ha utilizado una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Se impartieron 73 sesiones en total (23 sesiones total en la I y II edición y 27 en la III edición), con una duración aproximada de 1 hora cada una.

Para la recogida de datos se diseñó un registro de observación ad hoc que fue validado previamente por expertos en la materia. Cada registro fue cumplimentado por el coordinador de cada grupo, recogiendo variables de los alumnos de Infantil como: la actitud inicial, durante y al final de la sesión, el grado de participación en los diferentes grupos, la curiosidad que mostraban respecto a los contenidos, el tipo de mascotas que tenía en sus hogares, así como si tenían conocimientos previos sobre el cuidado y el respeto a los animales.

Con el objetivo de conocer la percepción de los centros con respecto al proyecto se contactó con los directores a través del correo electrónico y se registraron sus opiniones. Así mismo, la opinión y experiencias de los estudiantes universitarios voluntarios también fueron recogidas a través de correos electrónicos y tras una reunión final.

En el estudio estadístico, la información obtenida se recogió en una base de datos diseñada específicamente y analizada a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 17. Los resultados que se van a mostrar se resumen en frecuencias absolutas y relativas (para variables cualitativas) y en media, mediana, desviación y cuartiles (para variables cuantitativas). En el análisis univariante se utilizó el test exacto de Fisher (Ferrán, 1996), considerándose estadísticamente significativo el valor $p < 0.05$. Además, a partir de las tablas de contingencia generadas se ha aplicado el análisis de correspondencias

múltiple para estudiar y representar la asociación entre el tipo de mascota y el grado de participación y curiosidad generada en los diferentes grupos de alumnos.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proyecto en función de los tres perfiles de participantes: escolares, estudiantes URJC y directores de los centros. Para su mejor comprensión, los datos se presentan, en su conjunto, sin distinción entre ediciones pues, una vez analizados se ha visto que no hay variaciones.

En cuanto a los escolares de los centros de Infantil, y tal y como se ha mencionado anteriormente, se estudiaron tres cursos académicos consecutivos. La mediana del tamaño de los grupos fue de 23 con un rango entre (20-25) niños por clase. Los grupos correspondieron a las edades de tres años el 28,4% (19 aulas), de cuatro años, el 32,8% (22 aulas) y de cinco años, el 38,8% (26 aulas). En la tabla 2 se muestra la distribución de los grupos y los centros educativos que participaron.

Tabla 2. Centros Educativos que participaron en el proyecto en las tres ediciones

Fuente: elaboración propia.

Centros Educativos	Frecuencia	Porcentaje
Colegio 1	3	4,4
Colegio 2	2	2,9
Colegio 3	10	14,8
Colegio 4	17	25
Colegio 5	5	7,4
Colegio 6	6	8,8
Colegio 7	3	4,4
Colegio 8	8	11,8
Colegio 9	4	5,8
Colegio 10	6	8,8
Colegio 11	3	4,4
Colegio 12	1	1,5
Total	68	100

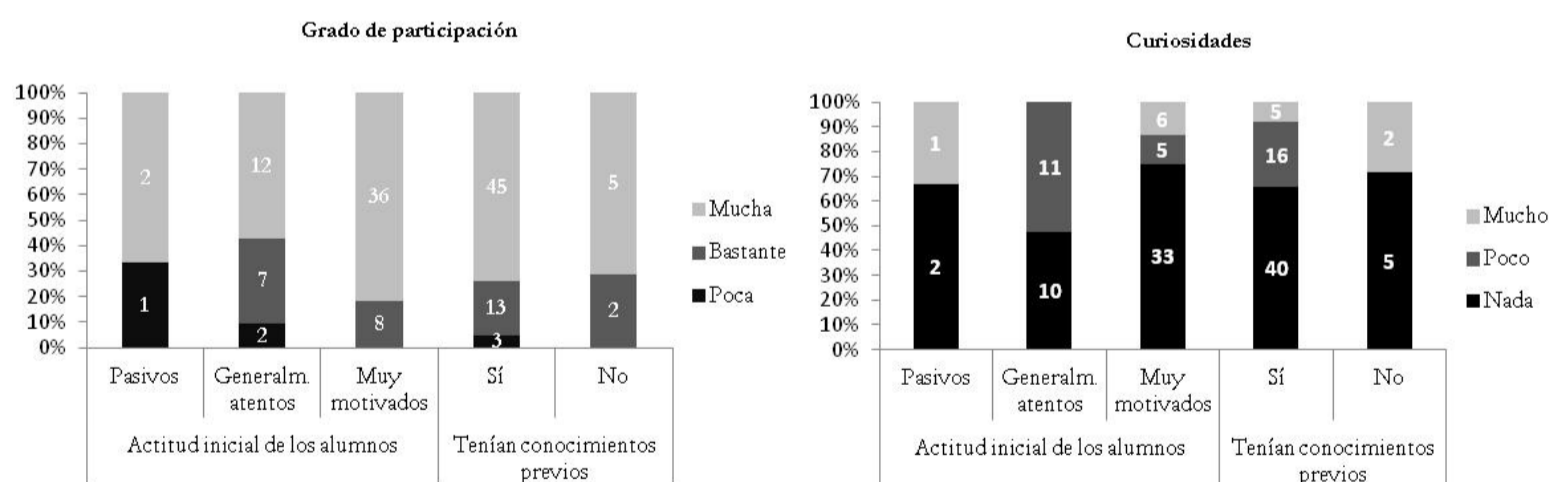
Tal y como muestra la tabla, ha habido una gran variabilidad en la participación de los grupos por cada centro. Además, hay que resaltar como punto de partida que en el 89,7% (61) de los grupos, los niños tenían conocimientos previos sobre el cuidado de los animales, y su interés inicial fue muy positivo. Así mismo, el porcentaje de alumnos que tenían mascotas oscilaba entre un 28% y un 70% dependiendo de los grupos.

Las mascotas que convivían con los niños con mayor frecuencia fueron gatos 91,2% (62) y perros 89,7% (61); roedores el 83,8% (57); peces el 66,2% (45) y pájaros el 48,5% (33). Además, el 41,2% de los grupos (28), aparte de tener alguno de estos animales convivían con otras mascotas diferentes.

En general, se pudo observar que los niños estaban motivados al inicio de la sesión 64,7% (44), aumentando ésta ligeramente durante la sesión 70,6% (48) y sobre todo al final 80,3% (53). En cuanto a la participación de los grupos en las diferentes sesiones, el 73,5% (50) de ellos se mostraron muy participativos, y el 66,2% (45) mostraron mucha curiosidad ante las diferentes dinámicas propuestas. Estos resultados se muestran en la *figura 1*: Grado de participación y curiosidad en función de la actitud inicial y conocimientos previos que tenían los niños sobre el cuidado a los animales.

Figura 1. Grado de participación y curiosidad en función de la actitud inicial y conocimientos previos que tenían los niños sobre el cuidado a los animales.

Fuente: elaboración propia.



La altura de las barras se corresponde con el grado de participación y con la curiosidad que tenían los escolares en las actividades propuestas, y, en la base, se representa el cambio de actitud y si tenían conocimientos previos sobre los cuidados a los animales. Como se puede apreciar, los niños estuvieron muy motivados y tuvieron curiosidad respecto a los cuidados de los animales, aunque no tuvieran conocimientos previos. Es decir, es un tema que les interesaba.

Posteriormente, se realizó un análisis univariante para estudiar el grado de participación y la curiosidad de los grupos respecto a la actitud que tuvieron y los conocimientos previos sobre el cuidado a los animales. En este sentido, tal y como muestra la *tabla 3*, se observó que la actitud inicial y durante la sesión se relacionó de forma estadísticamente significativa (test exacto de Fisher 0,023 y <0,001) con un mayor grado de participación en los niños muy motivados, sobre todo al inicio y durante la sesión. Sin embargo, no encontramos asociación entre las variables “grado de participación” y “tener conocimientos previos”. En cuanto a la curiosidad, la actitud influye más al inicio, y se observó que los niños que no tenían conocimientos previos tuvieron más curiosidad, aunque esta diferencia no resultó estadísticamente significativa.

Tabla 3. Grado de participación y curiosidad en función de la actitud en las sesiones y de los conocimientos previos.

Fuente: elaboración propia.

		Grado de participación			Test exacto de Fisher	Curiosidades			Test exacto de Fisher
		Poca	Bastante	Mucha		Mucho	Poco	Nada	
Actitud inicial de los alumnos	Pasivos	1 (33.3%)		2 (66.7%)	0,023	2 (66.7%)		1 (33.3%)	0,001
	Generalmente atentos	2 (9.5%)	7 (33.3%)	12 (57.1%)		10 (47.6%)	11 (52.4%)		
	Muy motivados		8 (18.2%)	36 (81.8%)		33 (75%)	5 (11.4%)	6 (13.6%)	
Actitud durante la sesión	Pasivos	2 (100%)			<0.001	2 (100%)			0,643
	Generalmente atentos	1 (5.6%)	7 (38.9%)	10 (55.6%)		12 (66.7%)	3 (16.7%)	3 (16.7%)	
	Muy motivados		8 (16.7%)	40 (83.3%)		31 (64.6%)	13 (27.1%)	4 (8.3%)	
Actitud al final de la sesión	Pasivos	1 (100%)			0,111			1 (100%)	0,068
	Generalmente atentos		2 (16.7%)	10 (83.3%)		9 (75%)	1 (8.3%)	2 (16.7%)	
	Muy motivados	2 (3.8%)	11 (20.8%)	40 (75.5%)		34 (64.2%)	15 (28.3%)	4 (7.5%)	
Tenían conocimiento	Sí	3 (4.9%)	13 (21.3%)	45 (73.8%)	0,754	40 (65.6%)	16 (26.2%)	5 (8.2%)	0,080
	No		2 (28.6%)	5 (71.4%)		5 (71.4%)		2 (28.6%)	

Si analizamos el grado de participación y la curiosidad respecto al tipo de mascota que tenían los niños de los diferentes grupos, encontramos que aquellos con perro, gato y peces muestran mayor grado de participación en las dinámicas propuestas, aunque estos últimos no alcanzaron nivel de significación. Tuvieron mayor grado de curiosidad, los que tenían perro, gato y roedores, como se muestra en la *tabla 4*.

Tabla 4. Grado de participación y curiosidad del grupo en función del tipo de mascota

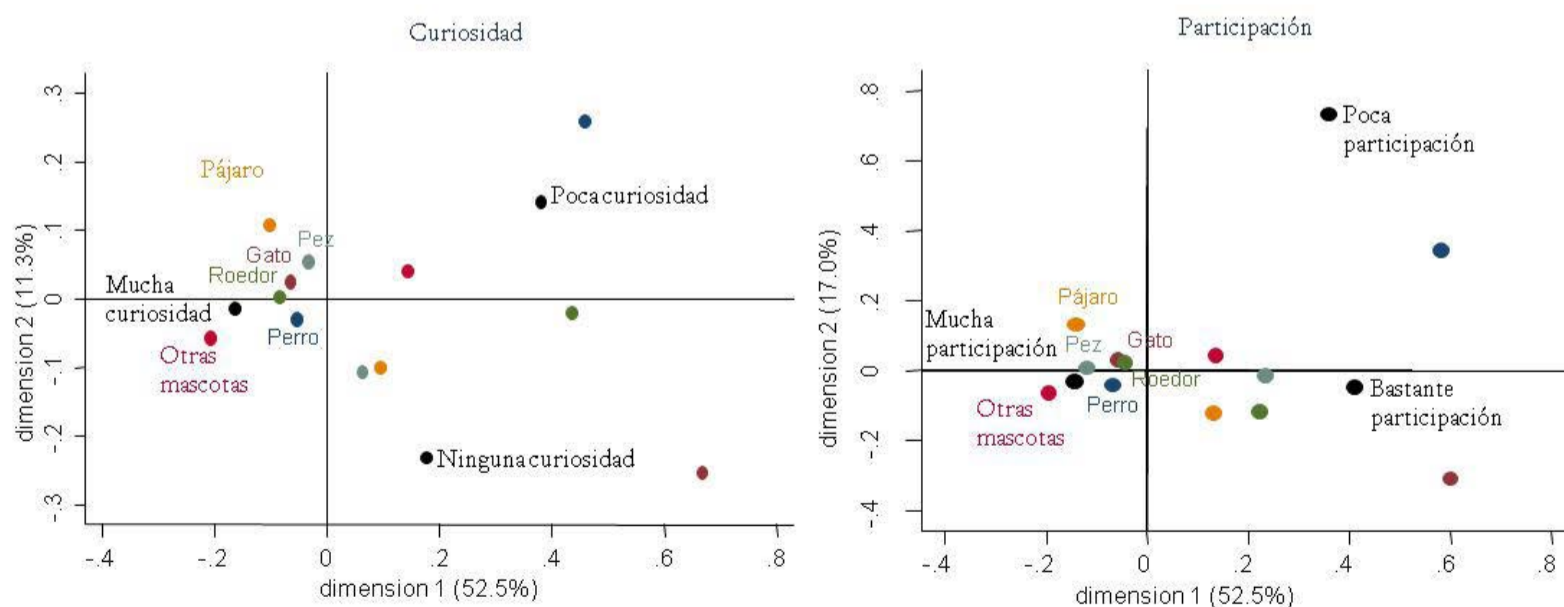
Fuente: elaboración propia.

		Grado de participación			Test exacto de Fisher	Curiosidades			Test exacto de Fisher
		Poca	Bastante	Mucha		Mucho	Poco	Nada	
PERRO	No	2 (28.6%)	5 (71.4%)		<0.001	2 (28.6%)	5 (71.4%)		0,015
	Sí	1 (1.6%)	10 (16.4%)	50 (82%)		43 (70.5%)	11 (18%)	7 (11.5%)	
GATO	No		4 (66.7%)	2 (33.3%)	0,053		4 (66.7%)	2 (33.3%)	0,001
	Sí	3 (4.8%)	11 (17.7%)	48 (77.4%)		45 (72.6%)	12 (19.4%)	5 (8.1%)	
ROEDORES	No		3 (27.3%)	8 (72.7%)	0,828	3 (27.3%)	5 (45.5%)	3 (27.3%)	0,006
	Sí	3 (5.3%)	12 (21.1%)	42 (73.7%)		42 (73.7%)	11 (19.3%)	4 (7%)	
PÁJAROS	No		11 (31.4%)	24 (68.6%)	0,039	23 (65.7%)	8 (22.9%)	4 (11.4%)	1,000
	Sí	3 (9.1%)	4 (12.1%)	26 (78.8%)		22 (66.7%)	8 (24.2%)	3 (9.1%)	
PECES	No	2 (8.7%)	8 (34.8%)	13 (56.5%)	0,071	18 (78.3%)	3 (13%)	2 (8.7%)	0,279
	Sí	1 (2.2%)	7 (15.6%)	37 (82.2%)		27 (60%)	13 (28.9%)	5 (11.1%)	
TODOS	No	2 (4.2%)	14 (29.2%)	32 (66.7%)	0,081	31 (64.6%)	11 (22.9%)	6 (12.5%)	0,841
	Sí	1 (5%)	1 (5%)	18 (90%)		14 (70%)	5 (25%)	1 (5%)	
Otras mascotas	No	3 (7.5%)	10 (25%)	27 (67.5%)	0,274	23 (57.5%)	14 (35%)	3 (7.5%)	0,020
	Sí		5 (17.9%)	23 (82.1%)		22 (78.6%)	2 (7.1%)	4 (14.3%)	

Los resultados del análisis de correspondencias múltiples confirmaron los obtenidos en el análisis univariante. Respecto al tipo de mascotas, grado de participación y curiosidad resultó que ‘muchas participaciones’ y ‘muchas curiosidades’ se asocian, en general, a tener mascota. Pero aquí, además, se observa que esta asociación es más fuerte con mascotas menos frecuentes, como peces, pájaros o incluso otras mascotas diferentes a las encuestadas. La variable ‘otras mascotas’, en particular, muestra una asociación más fuerte con tener mucha curiosidad, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Análisis de Correspondencias múltiples.

Fuente: elaboración propia.



*Nota: Los puntos que no tienen etiqueta corresponden a las categorías de “no mascota”.

Una vez analizados los principales resultados, es interesante resaltar que la experiencia ApS no solamente ha sido útil para los niños de Infantil, sino también para los centros en general. Y así lo manifestaron algunos directores en las diferentes ediciones, a continuación, se muestran algunos ejemplos:

- “Nuestro centro quedó encantado con vuestros alumnos. Se desarrollaron muy bien. Las charlas fueron muy instructivas” (Colegio 2, Edición I).
- “Las charlas resultaron muy gratificantes. Las dos alumnas que vinieron fueron muy atentas, puntuales y controlaron muy bien la clase. Desde el centro, queremos transmitir nuestra gratitud por estas iniciativas, creemos que son muy enriquecedoras tanto para nuestros alumnos como para la Universidad y los futuros docentes de este país” (Colegio 3, Edición II).
- “La sesión ha resultado muy interesante, ha sido una experiencia muy enriquecedora y divertida para los niños, adecuada en cuanto a tiempos y actividades propuestas. Al terminar felicitamos a vuestras alumnas por su trabajo” (Colegio 6, Edición II).
- “Desde el centro, queremos felicitaros por las aptitudes y responsabilidad que demostraron vuestras alumnas. En todo momento, controlaron la actividad y la llevaron a cabo según lo tenían programado. Agradecemos que hayáis contado con nuestro centro y animaros a seguir con este tipo de proyectos” (Colegio 8, Edición III).

En la misma línea, los estudiantes universitarios nos manifestaron su satisfacción con su participación en el proyecto, ya que, entre otras cosas, han podido comprobar cómo aquello que aprenden en la Universidad se puede llevar a la práctica. Algunas opiniones:

- “Todo ha salido genial y ha sido muy gratificante para nosotras y creemos que los niños han disfrutado mucho, la experiencia ha sido única” (Estudiante-Coordinadora 1, Edición I).
- “Todos nos hemos sentido muy bien acogidos por el centro... Los niños y niñas han demostrado un gran aprendizaje después de nuestra sesión, además de divertirse mucho aprendiendo cosas nuevas y sorprendiéndonos a nosotras. Ha sido una experiencia increíble. Formar parte de este proyecto nos ha enriquecido muchísimo y, sobre todo, por haber difundido el respeto a los animales entre los más pequeños” (Estudiante-Coordinadora 5, Edición II).

Las opiniones de estos estudiantes, tras finalizar las tres ediciones del proyecto, responden a las expectativas que manifestaron en el cuestionario inicial cuando decidieron formar parte del proyecto. Por lo que, en definitiva, los resultados, en general, han sido muy positivos para todos, y la evaluación del proyecto, que tiene un carácter multidimensional (estudiantes de grado, niños, equipo directivo y dirección del proyecto),

ha resaltado una valoración positiva de la experiencia. En definitiva, el proyecto ApS planteado ha permitido, entre otras cosas, favorecer la motivación e implicación de los estudiantes universitarios incentivando su aprendizaje y la innovación en las maneras de enseñar y aprender, así como establecer sinergias entre distintas instituciones educativas unidas para y por un objetivo común: la educación en valores.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tras analizar los datos obtenidos en nuestro estudio y apoyándonos en la literatura sobre los proyectos ApS, se puede concluir que estamos ante una metodología innovadora y activa que da significado y añade emoción a los aprendizajes de los estudiantes, y permite el desarrollo de actitudes, valores y competencias. Esta idea la corroboran Billing y Waterman (2014) cuando afirman que son metodologías que favorecen el desarrollo académico y afectivo.

Estas nuevas maneras de hacer contribuyen a que el alumno universitario transforme su rol (de pasivo a activo), reflexione y se implique en escenarios reales de aprendizaje. Aunque en ocasiones parece que todavía prima la clase magistral, las metodologías activas poco a poco se van abriendo camino en la Educación Superior. En este sentido, coincidimos con Pérez-Cabaní, Juandó y Argelagós (2015) cuando resaltan la importancia de construir una nueva cultura docente para generar nuevas culturas de aprendizaje.

Algunas experiencias recientes sobre ApS en contextos universitarios, y, más concretamente, en los Grados de Educación Infantil y Primaria, como la que nos ocupa, es la que presenta la Universidad de Navarra dirigida por Ibarrola y otros (2016). Los resultados, al igual que en nuestro estudio, han sido muy positivos, destacando la importancia de la fase de reflexión y evaluación sobre lo aprendido y lo transferido frente al diseño y ejecución del proyecto. En la misma línea, las investigaciones de Rodríguez (2014) con estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla y de Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga (2013) en el Grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad del País Vasco también obtienen resultados similares. Estos dan un paso más y están incluyendo el ApS dentro del ámbito de innovación docente e investigación, en la formación de su profesorado. De la misma manera, el estudio ApS sobre transferencia de competencias en tecnología educativa dirigido por Santacruz, Pérez-Marín, Gómez-Gómez e Hijón (2013) en los grados de Educación de la URJC resalta la experiencia enriquecedora para todos los participantes.

Con todo lo mostrado vemos que el proyecto de ApS presentado no es una experiencia aislada, sino que hoy en día, universidades y centros escolares están planteándose nuevas maneras de enseñar y aprender desarrollando actitudes y valores.

A modo de cierre **se concluye** que:

- La experiencia ApS ha sido enriquecedora para todos los participantes y ha permitido estrechar lazos entre Universidad y centros educativos.
- Los alumnos universitarios han podido transferir conocimientos y desarrollar competencias propias de su profesión en contextos reales.
- Los alumnos de los centros de Infantil han podido profundizar en el respeto y cuidado a los animales, concienciándose y reflexionando sobre su comportamiento no solamente hacia ellos sino también hacia su entorno.
- La alta participación de los niños entre 3 y 6 años en las sesiones deja patente el alto grado de motivación que este tema les produce. Es preciso, por tanto, sensibilizarles desde la primera infancia para que continúen desarrollando actitudes positivas en el futuro.
- El conocimiento previo de los grupos respecto a los animales, no parece influir en el grado de participación en las sesiones, aunque sí en la curiosidad. Para confirmar este resultado se tendría que aumentar el tamaño muestral. El hecho de que tuvieran mascotas, pudo influir en su actitud inicial y en mantenerse motivados hasta el final, sobre todo, los que tenían mascotas menos frecuentes.
- Llevar a cabo un proyecto ApS en el que participan numerosos estudiantes y centros educativos implica el compromiso y la implicación desinteresada de muchas personas.

Además, podemos afirmar que, desde el punto de vista del desarrollo humano y de los aspectos del aprendizaje en los escolares de Infantil, los animales despiertan aspectos motivacionales, curiosidad y compromiso difícilmente alentados por otros recursos. El niño, en general, se encuentra emotivamente cercano a los animales y partiendo de esa motivación intrínseca se produce un aprendizaje motivacional y experiencial difícilmente olvidable. En este sentido, desde la neuro-educación, cada vez, existe mayor unanimidad en que la motivación es la estrategia por excelencia que hace funcionar nuestro cerebro. Y así lo manifiestan, entre otros, Forés y Ligoiz (2009) cuando afirman que todo maestro debe conocer cómo funciona el cerebro del niño para poder adaptar su didáctica a las mejores maneras de enseñar y de aprender. Por ello, Guillén (2014) propone llevar a cualquier aula (Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, entre otras) factores como el interés, la curiosidad, los retos, y la utilidad. Componentes que cualquier proyecto ApS lleva implícito, por lo que, de esta manera, un cerebro emocionado va a aprender mucho más significativamente que en cualquier situación tradicional de enseñanza-aprendizaje. Creemos firmemente en que este tipo de proyectos ofrece al futuro maestro grandes oportunidades para aprender

enseñando en uno de los mejores escenarios de aprendizaje: los propios centros educativos.

A continuación, resaltamos puntos fuertes y limitaciones encontradas en el proyecto.

▪ **Puntos fuertes:**

- Trabajar bajo la metodología del ApS permite al futuro maestro conocer de primera mano y poner en práctica una metodología activa e innovadora, acorde con la filosofía del EEES, para el desarrollo de competencias profesionales.
- Este proyecto establece sinergias valiosas entre instituciones educativas, acercando la Universidad a la sociedad.
- Al ser un aprendizaje experiencial y altamente motivador, favorece las relaciones interpersonales, la implicación y el compromiso con el entorno del estudiante.
- En la línea de lo que proponen Casals y Travé (2011), el proyecto pone de manifiesto la necesidad de educar en valores para prevenir situaciones de violencia en general, fomentando el buen trato y la convivencia con todos los seres vivos.
- Con este proyecto, se ha podido trabajar desde, para y por el desarrollo del compromiso cívico en los niños.
- Trabajar con animales, con los que los niños se sienten familiarizados desde su entorno más cercano, puede facilitar su aprendizaje y toma de conciencia de ciertos valores y comportamientos hacia ellos y otros seres vivos.

▪ **Limitaciones:**

- Al trabajar en el estudio con los datos agregados por grupos, las asociaciones observadas entre las variables, no, necesariamente, representan la asociación que existe en el ámbito individual (sesgo de agregación, Borja-Aburto, 2000).
- Al llevarse a cabo un tipo de muestreo por conveniencia, no se garantiza la representatividad de la muestra (Cea-D'Ancona, 1999). Esto es así pues se ha trabajado con colegios ubicados en la zona sur, cercanos a la URJC, por lo que no podemos hablar de muestras estadísticamente representativas de la población de Madrid.
- Aparte de utilizar el registro de observación y el cuestionario como principales instrumentos de recogida de información, se proponen, de manera complementaria, realizar entrevistas y organizar mesas redondas con otros participantes.

- El hecho de trabajar con tantos colegios y tantos alumnos en estas primeras experiencias ApS, dificultó ligeramente la gestión y seguimiento de los diferentes grupos de trabajo. Sin embargo, esto no fue un hándicap para los alumnos que aprendieron a organizarse con el tiempo y los espacios disponibles.

En las futuras ediciones, nos proponemos tener en cuenta las limitaciones encontradas para solventarlas, así como mejorar los procesos de evaluación del proyecto ApS. Así mismo, proponemos difundir el proyecto para darle continuidad y estabilidad. En este sentido, se ha comenzado la difusión del PFV en dos congresos (III Congreso Madrileño de Enfermería escolar, octubre de 2014 y XI Congreso Internacional en Medicina y salud Escolar, octubre de 2015) y se ha creado en abril de ese año la Cátedra de Investigación de la URJC: *Animales & Sociedad*. Desde la cual, se desarrolló un curso de formación denominado “Educación en la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del Bulling escolar” en verano de 2017. El objetivo fundamental es dar formación a los futuros profesores de esta línea de trabajo tan interesante en sus aulas y, de este modo, dar proyección a la Formación en Valores desarrollada en estudiantes universitarios.

En definitiva, con los proyectos ApS, como movimiento pedagógico mundial (Tapia, 2014) contribuimos a transformar la educación para transformar la sociedad, y para ello debemos comenzar por nosotros mismos. Estamos ante una metodología que todo maestro en formación debe conocer y experimentar para poder enseñar/aprender de manera diferente. De esta manera, se le da la oportunidad de transferir y compartir el aprendizaje que está adquiriendo en su etapa universitaria, contribuyendo a desarrollar valores y competencias cívicas en los escolares de Infantil (Puig y Morales, 2015). Todo ello, estrechando lazos entre instituciones y acercando las tres etapas educativas en las que el trabajo cooperativo y la interacción es el motor que nos mueve para construir un mundo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., Álvarez, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Anderson, D. (2006). *Assessing the Human- Animal Bond. A Compendium of Actual Measures*. USA: Purdue University Press.
- Animales al servicio de la humanidad. (2015). *Programa de Formación en Valores para Escolares*. Vicerrectorado de Cooperación al Desarrollo, Voluntariado y Relaciones Institucionales, Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <https://goo.gl/lp84DX> [Consulta: 15/06/2017].
- Ascione, F. R., Weber, C. V., y Wood, D. S. (1997). *The abuse of animals and domestic violence: A national survey of shelters for women who are battered*. *Society & Animals*, 5(3), 205-218.

- Battle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 57-59.
- Billing, S., y Waterman, A. (2014). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Borja-Aburto, V. H. (2000). Estudios ecológicos. *Revista Salud pública de México*, 42(6). Recuperado de <http://goo.gl/Ca8WDN> [Consulta: 16/06/2017].
- Casals, E., y Travé, C. (2011). *La educación en valores en las primeras edades*. Programa de Educación en Valores (PEVA). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/eGLel7> [Consulta: 16/06/2017].
- Cea-D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Europea. (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Recuperado de <http://goo.gl/j0hqdk> [Consulta: 10/06/2017].
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Ferrán, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y Análisis Estadístico*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje Servicio. Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia: Revista de Trabajo Social, Extra 12*, 187-195.
- Forés, A., y Ligoiz, M. (2009). *Descubriendo la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC.
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., y García-Blanco, M. (2009) *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García-Domingo, B. (2016). Psicobiología y comportamiento moral humano: reflexiones sobre su ontogenia y filogenia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 47-69.
- García-García, M., y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 8-25.
- García-Pérez, A., y Mendía, R. (2015). *Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario*, 19(1), 42-58.
- Guillén, J. (2014, septiembre). La motivación escolar: siete etapas clave. *Escuela con cerebro*. Recuperado de <https://goo.gl/T0cJOn> [Consulta: 11/06/2017].
- Ibarrola, S., y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 105-120.

- Janssen-Cilag. (2017). *Foro Premios Albert Jovell*. Recuperado de <https://goo.gl/L5MwLd> [Consulta: 10/06/2017].
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., y Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations = Desafíos de aprendizaje y habilidades de regulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19-55, doi: 10.1080/02103702.2016.1272874
- Margett, T. E., y Witherington, D. C. (2011). The nature of preschoolers' concepts of living and artificial objects. *Child Development*, 82(6), 2067–2082.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.27.169-191>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de <http://goo.gl/gfCDka> [Consulta: 18/06/2017].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2002). *Teaching and Learning for a Sustainable Future a multimedia teacher education programme*. Recuperado de <http://goo.gl/86zysc> [Consulta: 18/06/2017].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior: la nueva dinámica de educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de <http://goo.gl/BHz6FQ> [Consulta: 18/06/2017].
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J., y Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective / Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor, *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 872-908, doi: 10.1080/02103702.2015.1076270
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332
- Plater, W. M. (2012). The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway. En R. Bringle, J. Hatcher y S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (pp. 29-56). Virginia: Stylus.

- Querol, N. (Julio de 2006). *La crueldad infantojuvenil hacia animales: ¿cosas de niños?* Recuperado de <http://goo.gl/OC8FH6> [Consulta: 09/05/2017].
- Querol N., Cuquerella A, Ascione F., y Subirana M. (2010). *Evaluation of psychopathy and cruelty to animals in a sample of inmates diagnosed with antisocial personality behavior*. San Francisco: American Society of Criminology Meeting. Recuperado de <http://goo.gl/m6Me0x> [Consulta: 14/06/2017].
- Querol N., Cuquerella A., Ascione F., Rubira S., Puccia A., Arkow A. ... Pintor, M. (2012). *Cruelty to Animals and Antisocial Personality Disorder: Criminological and Forensic Correlations*. Chicago: American Society of Criminology Meeting. Recuperado de <http://goo.gl/kPxUWM> [Consulta: 14/06/2017].
- Ressler, R., Burgess, A., y Douglas, J. (1988). *Sexual homicides: patterns and motives*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Rodríguez López, A. (2016). Ética y felicidad: propuestas éticas para la educación en valores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 113-141.
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-114.
- Santacruz. L., Pérez-Marín, D., Gómez Gómez, M. y Hijón, R. (2013). ApS como metodología de transferencia de aprendizajes en TIC de la Universidad a los centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 11, 46-53.
- Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 15-21.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educXX1.12175
- Tingle, D., Barnard, G. W., Robbins, L., Newman, G., y Hutchinson, D. (1986). Childhood and adolescent characteristics of pedophiles and rapists. *International Journal of Law and Psychiatry*, 9, 103-116.

***Agradecimientos:** agradecemos especialmente a los colegios participantes de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, profesores, estudiantes URJC y a los niños y niñas de los centros por su participación que han hecho posible la transferencia del conocimiento de los futuros maestros universitarios a los centros escolares abriéndonos sus puertas cooperando por una sociedad más unida y mejor.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA
Máximo-Bocanegra, N., Gómez-Gómez, M., Arredondo-Provecho, A. B., y Pérez-Fernández, E. (2018). Una propuesta de aprendizaje-servicio solidario para la formación en valores en escolares: una nueva relación con los animales. *Educación y Futuro Digital*, 16, 111-131.

MÁSTER
INEAE

**Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo**

Modalidad Online
Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16.00 a 20:30
Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

**EXPERTO Y MÁSTER
DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30
Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

**EXPERTO Y MÁSTER
SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TIC Y LA GAMIFICACIÓN EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

PEDAGOGICAL INNOVATION THROUGH ICTs AND GAMIFICATION IN LEARNING STYLES

Margarita Martín Martín

Universidad Nebrija

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

El presente trabajo analiza la importancia de los estilos de aprendizaje en el proceso educativo de los alumnos actuales, las primeras generaciones de nativos digitales, inmersos en la sociedad del conocimiento. A continuación, se presentan las principales TIC aplicadas a la educación y se analiza la importancia que está cobrando la gamificación en la actualidad. Finalmente, se realiza una reflexión sobre la influencia que las TIC pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje que éstos pueden presentar.

Palabras clave: Aprendizaje, Estilos de aprendizaje, TIC, Gamificación, Sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

The present paper analyzes the importance of learning styles in the educational process of the current students, the first generation of digital natives, immersed in the knowledge society. Then the main ICTs applied to education are analyzed, furthermore the importance that gamification is reaching nowadays. Finally, it is made a broadly analysis about the influence that ICT can have on the teaching and learning process of students, attending to the different learning styles they can present.

Key words: Learning, Learning styles, ICT, Gamification, Knowledge society.

Recibido: 04/05/2017

Aprobado: 20/09/2017

Enero - Junio 2018

ISSN: 1695-4297

páginas

133-149

Nº 16

EFdigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que han adquirido los medios digitales dentro de nuestra sociedad ha supuesto un cambio cualitativo en la forma de relacionarnos e interactuar con nuestro entorno, tanto próximo como lejano. Autores como Reig y Vílchez (2013) o Martín (2016) afirman que la irrupción de las nuevas tecnologías, fundamentalmente Internet, ha supuesto una importantísima caída de límites a la hora de compartir información y conocimiento con otras partes del mundo y en tiempo real, lo cual era impensable hace unas pocas décadas. Gracias a Internet, el conocimiento puede llegar a lugares donde antes era casi impensable.

El término *sociedad del conocimiento* hace referencia a un cambio de paradigma a la hora de recibir y tratar la información, basado en la capacidad de tratar la información procedente de diversas fuentes, filtrarla y otorgarle un significado en función de las circunstancias y características personales de cada individuo. La información en sí misma no ofrece conocimiento, sino que éste se genera de la capacidad del ser humano de saber distinguir la información válida y veraz de la que no lo es para transformarla en conocimiento. No es saber más sino mejor.

En este sentido, las TIC permiten ahorrar mucho tiempo en la realización de tareas en muy diversos ámbitos, por lo que el reto se sitúa en la capacidad de reflexión, de síntesis y de innovación de los sujetos. Por este y otros motivos, la educación y el aprendizaje permanente son requisitos imprescindibles para la sociedad actual. Es en esta nueva sociedad donde tiene especial cabida la web 2.0 en adelante, ya que el contenido se recibe, se reelabora y se vuelve a emitir enriquecido.

2. CORRIENTES DESTACADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

La importancia del concepto de *estilo* radica en su capacidad de integrar la inteligencia junto a otros aspectos como el contexto, el desempeño, la motivación y otras características personales que conforman la forma de entender e interpretar la realidad de cada persona (Valadez, 2009).

En multitud de ocasiones, se utilizan de forma indiscriminada los conceptos de estilo cognitivo, estilo de aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Es importante hacer una distinción terminológica entre ellos. Alonso y Gallego (2004) clasifican la manera de utilizar los términos por parte de los autores en dos bloques. Así, *estilos cognitivos* hace referencia a los aspectos cognitivos del individuo desde la perspectiva psicológica. Por su parte, *estilos de aprendizaje* se centra en los procesos de aprendizaje desde bases pedagógicas. Alonso y Gallego (1997, p. 48) proponen un paso más al entender que los *estilos de aprendizaje* “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

El término *estilos de pensamiento* hace alusión tanto a los aspectos cognitivos como a los rasgos de personalidad y del aprendizaje.

Sternberg propone la llamada teoría del autogobierno mental, basándose en la idea de que las personas necesitan gobernarse a sí mismas “para organizar su pensamiento cuando se enfrentan a diversos problemas aplicando el pensamiento que le proporciona comodidad y suponga el menor esfuerzo mental” (Valadez, 2009). En palabras de Sternberg (1999):

La esencia de la inteligencia es el proporcionar los medios para gobernarnos a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuadas, tanto a nuestras necesidades internas, como a las necesidades del medio ambiente. Por lo tanto, la inteligencia puede considerarse que hace para el individuo lo que un gobierno hace para la colectividad. (p. 168).

Según esto, cada persona puede combinar estilos de las cinco categorías en que divide su teoría, por lo que se darían perfiles de estilos más que estilos únicos. Los estilos se pueden agrupar según la forma, la función, los niveles, las orientaciones y las tendencias. En función de la forma, diferencia cuatro tipos:

- *Estilo monárquico o monotemático*: caracterizado por la persistencia en una sola tarea o problema hasta que ésta se resuelve. Suele identificarse con personas decididas y resueltas.
- *Estilo jerárquico*: cuando se reconoce la necesidad de establecer prioridades ante los problemas o actividades a realizar.
- *Estilo oligárquico*, cuando se desea hacer más de una cosa al mismo tiempo, ya que se establecen varias metas que consideran de igual importancia.
- *Estilo anárquico*, si se abordan los problemas de una manera aparentemente aleatoria. Rechazan la rigidez.

Con respecto a la función, Sternberg propone:

- *Estilo legislativo*: A las personas legislativas les gusta establecer sus propias reglas y prefieren problemas que no estén estructurados y planteados de antemano.
- *Estilo ejecutivo*: A las personas ejecutivas les gusta seguir reglas y prefieren los problemas estructurados y planteados de antemano
- *Estilo judicial*: se prefieren problemas donde se analicen y evalúen temas e ideas ya existentes.

Según los niveles de abstracción:

- *Estilo global*: tendencia a conceptualizar, trabajar con ideas y utilizar el pensamiento abstracto.
- *Estilo local*: preferencia por los detalles, la precisión y concreción.

En función de las orientaciones personales:

- *Estilo externo*: personas extrovertidas y abiertas, con preferencia hacia el trabajo en grupo.
- *Estilo interno*: personas introvertidas, reservadas, que prefieren trabajar individualmente.

Finalmente, en función de la tendencia:

- *Estilo conservador*: preferencia por seguir las reglas establecidas y evitar la ambigüedad.
- *Estilo liberal*: personas que buscan la novedad, la innovación y el cambio.

Alonso, Gallego y Honey (1995) elaboran una de las clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje que han tenido mayor impacto hasta la actualidad. Partiendo del modelo planteado por Kolb, distinguen cuatro tipos de estilos:

- *Activos*: A estos alumnos les gustan las nuevas experiencias y los retos. Son de mente abierta, no escépticos y les agrada emprender nuevas tareas. Prefieren las actividades cortas, ya que suelen ser impulsivos y les cuesta encontrar motivación a largo plazo. Les resulta más complicado aprender si han de tener un rol pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos o si han de trabajar solos.
- *Reflexivos*: estos alumnos tienden a observar las experiencias desde diferentes perspectivas diferentes, de manera que puedan reunir datos para analizarlos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Prefieren ser prudentes, por lo que suelen meditar las opciones y posibles consecuencias antes de actuar. Suelen ser alumnos desapercibidos y que demoran la toma de decisiones lo más posible.
- *Teóricos*: Suelen ser perfeccionistas y muy lógicos. Buscan integrar los hechos en teorías coherentes, desde la objetividad de los datos y desde un método riguroso. Prefieren analizar y sintetizar datos que supongan un cierto desafío a la lógica, para poder argumentar desde la razón. Por este motivo, les resulta más difícil aprender desde la ambigüedad o la emocionalidad.
- *Pragmáticos*: Se caracterizan por su tendencia a relacionar la teoría con la aplicación práctica de las ideas. Son fundamentalmente prácticos y realistas, les gusta la toma de decisiones y la resolución de problemas sin divagaciones largas sobre constructos. Ven en los problemas desafíos que hay que resolver de la forma más útil posible. Son realistas cuando se trata de tomar una decisión o resolver un problema.

La importancia fundamental de las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje radica en que, al constatar que, efectivamente, existen diferentes formas de aprender, es fundamental que el docente sea consciente de cuál es su propio estilo de enseñanza, para evitar los posibles sesgos que se producen por las diferencias individuales entre los propios profesores.

Martínez (2011) propone una serie de estilos de enseñanza que favorecen directamente un estilo de aprendizaje concreto frente al resto. Éstos son:

- *Estilo de enseñanza abierto*: favorece el estilo de aprendizaje activo, ya que potencia la búsqueda de información, soluciones alternativas, la generación de ideas y, en general, la flexibilidad cognitiva.
- *Estilo de enseñanza formal*: potencia el estilo de aprendizaje reflexivo porque se basa en el planteamiento de los temas de forma profunda, detallada y bien planificada.
- *Estilo de enseñanza estructurado*: favorece el estilo de aprendizaje teórico, ya que se promueven las actividades estructuradas, bien teorizadas y argumentadas.
- *Estilo de enseñanza funcional*: facilita el aprendizaje pragmático, puesto que asocia el estudio teórico junto con la práctica. Potencia la búsqueda de la utilidad de los aprendizajes.

La consciencia sobre las cualidades personales y la tendencia hacia un determinado tipo de metodología didáctica debe ser superada para no perjudicar, inconscientemente, a ningún alumno que posea un estilo de aprendizaje distinto al del docente. Por este motivo, resulta imprescindible que la innovación metodológica permita aumentar la motivación en los alumnos y la significatividad de los contenidos a trabajar. Ésta ha de ser facilitadora e integradora de todos los estilos para fomentar un aprendizaje eficiente.

Balsera (2008) afirma que “averiguar el comportamiento general de nuestros alumnos nos permitirá tomar las medidas necesarias para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Para averiguar las características principales de la personalidad de los estudiantes, se pueden aplicar distintos métodos (Golay, 2003):

- *Observación directa*: es una técnica muy útil, pero requiere tiempo y la corroboración de la información recogida a través de otras técnicas.
- *Entrevista al alumno y personas referentes (padres, tutores, familiares...)*: las entrevistas semiestructuradas son una herramienta fundamental, ya que permiten recoger la información de fuentes primarias y poseen cierto grado de flexibilidad para obtener los datos pertinentes.
- *Cuestionarios sobre personalidad y estilos de aprendizaje*: poseen un gran potencial como instrumentos de recogida de información, si bien son cerrados.

3. LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.ROL DEL PROFESORADO

Las nuevas tecnologías facilitan el proceso de acceso a la información, debido, fundamentalmente, a que poseen cualidades que las hacen muy atractivas para los alumnos. Entre ellas, destacan la accesibilidad, la inmensa amplitud de contenidos que se pueden encontrar en ellas y su inmediatez. Suponen un cambio cualitativo frente a las formas tradicionales de difusión informativa, ya que poseen un gran efecto democratizador y educativo.

Las nuevas tecnologías están íntimamente ligadas a la generación *millennials*, formando parte su realidad social. Puesto que *millennials*, la generación de jóvenes nacidos entre 1985 y 1995 aproximadamente, se pueden considerar nativos digitales, han adquirido una familiaridad tal con la informática que resulta casi imposible concebirlos apartados del mundo digital. De esta manera, es lógico pensar que se puedan sentir más atraídos por las herramientas tecnológicas que por los métodos tradicionales de enseñanza, como pueda ser el libro en papel. Si bien las metodologías a utilizar en el aula no han de ser necesariamente excluyentes, se impone la necesidad de una renovación que dé cabida a nuevas formas de aprender, con nuevas estrategias y recursos.

Las herramientas TIC, cada vez, están más presentes en los centros educativos, pero no podemos obviar que existe una importante brecha digital, fundamentalmente, entre regiones del mundo con distinto nivel de desarrollo.

Desde el Foro de la Sociedad de la Información (2000), se pretendió potenciar el reconocimiento del derecho fundamental al acceso a Internet como medio para emitir y recibir información, así como la importancia de recibir formación en TICs dentro del sistema educativo para desarrollar las aptitudes técnicas, conceptuales y humanas en relación al uso de las TIC que demanda el mundo globalizado.

Consecuentemente, no es únicamente importante tener acceso al conocimiento sino saber manejarlo. La educación está estrechamente ligada a la sociedad del conocimiento. No se concibe ésta sin el aprendizaje permanente y la reeducación constante de los ciudadanos para dar respuesta a las exigencias que se les plantean en el día a día. Para ello, no es suficiente con contar con los medios sino que es necesario realizar una profunda reflexión para adaptar los objetivos, recursos, métodos, contenidos, y los propios docentes a una nueva realidad. En el Foro de la Sociedad de la Información (2010), se propusieron una serie de líneas rojas en esta materia, para tratar de averiguar cómo afectan, a nivel individual y colectivo, tanto el impacto inmediato como los posibles cambios en el trabajo, el ocio y los valores. Al conocer estos datos, será más factible poder asegurar una mejora de oportunidades basada en la equidad.

Alonso, Gallego y Honey (1995) destacan las funciones básicas que ha de cumplir el profesorado en relación a las TIC:

- Favorecer el aprendizaje de los alumnos, contemplando los aspectos psicológicos del aprendizaje
- Mantener una actitud positiva hacia la innovación y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar de manera didáctica las herramientas TIC, conociendo su valor comunicativo y los códigos semánticos.
- Adquirir las destrezas técnicas necesarias para utilizar las herramientas, diseñar y producir nuevos medios tecnológicos.
- Seleccionar, evaluar e investigar sobre las TIC.

De esta manera, queda patente la necesidad de un plan permanente de formación del profesorado, capaz de responder a las demandas y necesidades de los mismos ante los retos que presentan las TIC en el aula.

La creación de la web 2.0 supuso un salto cualitativo en la utilización de las nuevas tecnologías. Si bien, en el sistema 1.0, el usuario era un mero espectador pasivo, el sistema 2.0 se caracteriza por la continua interacción entre los usuarios, pudiendo crear contenidos web, manejar y diseñar sus propias herramientas en una comunidad virtual y siendo, así, participantes activos de la creación de conocimiento compartido.

Estas herramientas 2.0 aportan un cambio fundamental al permitir pasar del flujo de información arriba-abajo a uno arriba-abajo-arriba, de manera que los alumnos y el profesor pueden interactuar de forma fluida. Para Blanco y Ramos (2009), algunas de las más destacadas son:

Blogs: Es la herramienta más extendida y preferida por profesores y alumnos. Se publican continuamente con actualizaciones, y tiene multitud de utilidades. Pueden enlazarse, en ellos, distintas herramientas para posteriores aplicaciones, a modo de carpeta de contenidos, y es frecuente, también, usarlos como diario de clase, con lo que se ha hecho cada día. Los propios alumnos pueden crear uno. Permite, así, la evaluación continua. El problema principal que presentan es que no son herramientas creadas expresamente para educación.

- *Wikis*: Son entornos web de trabajo colaborativo, sencillo, en un entorno vivo y cambiante, que permite además abrir canales de discusión y hacer seguimientos. Cualquiera puede editar en ellas. Son muy buenos vehículos para generar aprendizajes colectivos y trabajar en equipo. Una de las más famosas es *Wikipedia*.

- *Redes P2P*: Es la instalación de un programa que abre parcialmente el ordenador para que otros usuarios descarguen documentos, películas o música a cambio de poder hacerlo nosotros también del suyo. Existen programas P2P adaptados al ámbito educativo, como son *EducaRed* y *LionShare*. Poseen la ventaja de poder transferir archivos grandes y sin interrupciones, por lo que se aprovecha mejor la banda ancha. Además, existe la opción de introducir pizarras digitales para aumentar el interés de los alumnos, que, además, pueden guardar las lecciones y repetirlas o pararlas y continuarlas sin riesgo de quedarse sin conexión.
- *Mashups*: Aplicaciones híbridas de otros desarrollos ya existentes para crear un nuevo servicio web. Ejemplos de *mashups* son *Cartopedia*, *Youtube* o *Google Maps*. Permiten incluir información generada en otros portales ofreciendo un valor añadido a la navegación por un portal educativo
- *Software de creación de actividades*: En versión 1.0, *Hot Potatoes* se utiliza para crear actividades interactivas que se pueden publicar on-line. Lo componen seis aplicaciones, que son *JBC* (preguntas tipo test), *Jcloze* (ejercicios de rellenar huecos), *Jcross* (crucigramas), *Jmatch* (emparejamiento u ordenación) *Jmix* (reconstrucción de frases o párrafos) y *Jquiz* (tests de autoevaluación).
- *Plataformas LMS*: Son plataformas de *e-learning* o gestión de aprendizaje versión 1.0. Sirven fundamentalmente para administrar cursos *on-line*, editar recursos, chats o pizarras electrónicas, foros, correo electrónico o tablón de anuncios. Ejemplos son *Moodle*, *Blackboard* o *Webct*.
- *Redes sociales*: En versión 2.0, las redes sociales son, en la actualidad, una herramienta básica de comunicación, que, aunque no están orientadas hacia la educación, pueden tener utilidad como forma de comunicación profesor-alumno. Permiten, también, hacer un seguimiento del alumnado.

4. IMPACTO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

La gamificación es una técnica que comienza a tener un gran auge en los mundos educativo y empresarial. Se basa en la aplicación de cualquier tipo de juego para lograr el aprendizaje de ciertos aspectos, temas o valores por parte de los participantes. Es muy frecuente la utilización de los videojuegos y las nuevas tecnologías en dichos procesos, en los que nos vamos a detener, como nuevas metodologías que proporcionan un aprendizaje más significativo al crear situaciones de aprendizaje que les permitan obtener determinadas competencias y conocimientos.

Existen muchas definiciones de este nuevo concepto. Para Fernández (2015) la gamificación en educación consiste en aplicar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos que estimulan y hacen más atractiva la interacción del alumno con el proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste consiga adquirir, de

forma adecuada, determinados resultados.

Posada (2013) explica que gamificar es plantear algún proceso como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, arriesgar y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos del proceso.

La aplicación de la gamificación en educación consiste en utilizar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos con el fin de favorecer la interacción del alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la predisposición natural del ser humano hacia la competición y el juego se pueden lograr mayores niveles de motivación e implicación en las tareas, logrando, a su vez, mejores resultados académicos y mayor compromiso por parte del alumnado.

Como explica Fernández (2015), diversos estudios afirman que la dopamina es el neurotransmisor encargado de motivarnos en los momentos difíciles con la promesa de una recompensa. Los niveles bajos de dopamina producen una falta de placer y una disminución de la memoria, atención, focalización y capacidad de resolución de problemas. Si logramos elevar los niveles neuronales de dopamina de los alumnos, obtendremos un incremento de su atención, su motivación, en definitiva, un mayor aprendizaje. Además, la gamificación sigue el principio del cono de Aprendizaje de Dale, según el cual la mayor tasa de aprendizaje se logra con un sujeto activo y que se enfrenta a simulaciones o situaciones reales. Mediante el juego se logra aunar un compendio de conductas que les prepara y moldea para adquirir las habilidades necesarias para muchas de las conductas que desarrollarán a lo largo de su vida.

Posada (2013) destaca una serie de aspectos positivos de la gamificación en el aula. Entre ellos, destaca, fundamentalmente, su potencial motivante. Mediante esta técnica, se puede lograr incrementar el atractivo de las tareas de aprendizaje. Además, las habilidades informáticas son imprescindibles en la actualidad, por lo que la gamificación digital es muy relevante para el desempeño académico y profesional del estudiante. No podemos obviar la mentalidad multitarea que presentan los alumnos hoy en día, tan acostumbrados a la lectura en pantallas y en el acceso general a la información digital mediante hipervínculos textuales.

Otra de las ventajas más importantes de la gamificación es la posibilidad de trabajar en equipo. Los juegos en red promueven la comunicación e intercambio con los demás, favoreciendo el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, permiten un aprendizaje basado en el ritmo individual de cada alumno.

Para Fernández (2015), los elementos del juego son las piezas fundamentales que vamos a utilizar para gamificar nuestras actividades en clase. Las “mecánicas” son los elementos que permiten crear dinámicas de juegos y hacen que el progreso dentro del mismo sea visible. Pueden ser puntuaciones, *badges*, clasificaciones, retos, misiones y avatares entre otros.

Las *dinámicas* o argumentos del juego deben enganchar para que el jugador se identifique con ella. Son un conjunto de mecánicas que tienen un sentido.

La “estética” son los colores, medallas, puntos, interfaz gráfica, todos los elementos visuales. Se relaciona con las emociones y las experiencias, por lo que debe adecuarse al tipo de usuario al que van destinadas

Como vimos anteriormente, los alumnos pueden servirse de diversos estilos de aprendizaje. La gamificación permite implementar, en el aula, metodologías y herramientas de trabajo muy variadas, de manera que, de forma simultánea, se pueda reforzar a todos los estilos, o específicamente, a alguno de ellos. Precisamente, es la flexibilidad una de las cualidades que la hacen más versátil a la hora de poder atender a los distintos perfiles de alumnos que se den en un mismo aula, sin favorecer ni desatender a ninguno de ellos.

Según Bartle (2015), existen cuatro tipos de jugadores. Cada persona puede pertenecer a uno de los tipos, pero, también, a varios al mismo tiempo.

- El primer tipo son los *asesinos*, a los que les gusta engañar, luchar, competir.
- Los *exploradores* buscan interactuar con el sistema, descubrir, no les importa tanto cómo interactúen otros jugadores, investigar, descubrir.
- Los *jugadores* triunfadores pretenden ser los primeros, más rápidos, compararse con otros jugadores, recolectar cosas, son activos con el sistema del juego pero no con otros jugadores;
- Los *sociales* buscan reflexionar, compartir, discutir con otros jugadores, no quieren tanto ganar como socializarse y cooperar con los demás.

Por tanto, son muchas las herramientas, tanto TIC como herramientas de gamificación, que se están desarrollando en la actualidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Los avances en educación se producen de manera paulatina y tienen unos costes muy elevados aún, debido, fundamentalmente, a la falta de inversión y de capacitación de los profesionales.

5. EL PAPEL DE LAS TIC EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La sociedad del conocimiento, gracias a la globalización, está generando organizaciones de trabajo más flexibles, descentralizadas, con cooperación en red y trabajo en equipo. Algunas de las nuevas exigencias del mundo laboral son la capacidad de autonomía personal, la iniciativa, la rápida adaptación a un mundo cambiante, el compromiso y la responsabilidad. Todas estas capacidades deben aprenderse desde la infancia, apoyadas, fundamentalmente, en una sólida formación ética. También, resulta fundamental saber transmitir a los niños el interés por la ciencia, la tecnología y la cultura. De esta manera, con un aprendizaje

integral, deben comprender el mundo que les rodea, el significado de las cosas y los hechos, y, además, ser consecuentes con sus criterios, ideas y valores.

Las herramientas TIC poseen un gran potencial para lograr estos nuevos aprendizajes. Sin embargo, a pesar de la deseable tendencia a la universalización de dichas herramientas en la educación, la realidad es muy distinta. Como indica el informe de Fundación Telefónica y Fundación Encuentro, *La sociedad de la información en España* (2015), aunque los docentes la utilizan tanto para preparar las clases como para mantenerse en contacto con colegas de profesión, y aunque está presente en el centro y se conoce su jerga y utilización, no, siempre, está integrada, pedagógicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. La causa principal, aparte de la económica, es que los profesores tienen un importante déficit de formación en TICs. La mayor parte de los profesores que las utilizan en sus clases lo hacen para transmitir conocimientos, como apoyo al discurso oral, por lo que no se explota su potencial real, como realizar proyectos multimedia, interdisciplinarios o para evaluar.

Sigalés, Mominó y Meneses (2009) sostienen que la mayoría de alumnos de secundaria utiliza Internet a diario, aunque es, especialmente, para ocio más que para aspectos académicos. Sólo el 25% la utiliza para sus tareas escolares habitualmente. A pesar de la decepción inicial por estos resultados, se dan dos logros fundamentales del trabajo de los alumnos con Internet. En primer lugar, los alumnos trabajan más motivados, les resultan más atractivas e interesantes las actividades que incluyen la utilización de las TIC en alguna de sus fases para ser desarrolladas.

En segundo lugar, dichos autores afirman que se atiende mejor a los alumnos con dificultades de aprendizaje y a los alumnos con altas capacidades por ser un trabajo más personalizado y adaptable a las características de cada uno. Una de las grandes ventajas que presentan es que los ritmos y los niveles de dificultad se pueden adaptar progresivamente, lo que facilita la inclusión de todo el alumnado. Consecuentemente, el aprendizaje que se obtiene va más en la línea del aprendizaje significativo, puesto que se desarrollan estrategias fundamentales para la autonomía personal: saber acceder y buscar la información, estrategias de comunicación virtual, capacidades y habilidades tecnológicas para transferir el uso de una tecnología concreta a nuevos modelos que aparecen en el mercado, como los videojuegos *Minecraft* o *Trivial*, y en la escuela (Sigalés, Mominó y Meneses, 2009).

Según Martín (2015), los jóvenes están modificando su forma de relacionarse con el entorno debido a la disponibilidad tan inmediata del mundo virtual. Es ya una evidencia que los niños nativos digitales poseen un dominio mayor de las nuevas tecnologías que los que han comenzado a utilizar los ordenadores o móviles siendo más mayores. Se da el caso así de niños que aún no saben leer pero manejan el ordenador

con una considerable soltura, algo impensable en generaciones anteriores. Para Prensky (2010), estos niños nacen con una predisposición natural que les inclina a integrar la tecnología digital en su entorno. No obstante, surgen algunos problemas por su cerebro hipertextual, es decir, el cerebro capaz de desarrollar un estilo no secuencial y basado en la asociación de diferentes ideas obtenidas de diversas fuentes, que choca con las habilidades requeridas en la escuela tradicional basada en el libro y la palabra en lugar de la imagen. De igual forma, la capacidad atencional que presentan es de tipo horizontal, es decir, con un sistema de filtrado más amplio pero menos profundo.

Cabe señalar, frente a los posibles problemas indicados, la necesidad de continuar trabajando habilidades cognitivas básicas con los alumnos para cualquier aprendizaje, al margen de la tecnología, como pueden ser la atención, la memoria, la capacidad de síntesis o el razonamiento.

Partiendo de esta base, resulta fundamental saber adecuar los medios tecnológicos actuales, enmarcados dentro de la sociedad del conocimiento, a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Como vimos anteriormente, la forma en que éstos se enfrentan a los contenidos de aprendizaje debe marcar la diferencia respecto de la metodología más adecuada a utilizar. Es necesario, por tanto, conocer a los alumnos para facilitar su implicación y motivación.

En el caso de los alumnos que presentan un *estilo de aprendizaje activo*, las TIC ofrecen la posibilidad de innovar desde la creatividad y la colaboración en equipo, rasgos característicos de estos alumnos. Las TIC presentan como ventaja la renovación continua y constante, por lo que las tareas se vuelven amenas y el aprendizaje es menos monótono y rutinario. Además facilitan el trabajo tanto individual como grupal, por lo que se puede fomentar la comunicación y la escucha activa entre los participantes de los grupos o equipos. La tecnología 2.0 favorece la imaginación y el desarrollo de nuevas ideas.

Por otro lado, las TIC pueden ayudarles a mejorar su capacidad para organizar las ideas y contenidos desarrollados y compartirlos con el resto. Por lo general, estos alumnos presentan dificultades a la hora de manejar los conceptos teóricos o desarrollar un proyecto de mayor envergadura.

Para los alumnos que presentan un *estilo de aprendizaje reflexivo*, las TIC favorecen la indagación en la información, por ejemplo a través de la navegación por Internet. Ésta facilita la recogida de información, la selección y discriminación de la misma para, posteriormente, organizarla de manera lógica y significativa. La flexibilidad de estas herramientas puede ayudar a mejorar la capacidad de liderazgo de los alumnos al rotar los roles en los grupos de trabajo propuestos en clase. También, pueden favorecer cierta flexibilidad cognitiva al permitir realizar actividades multitarea en poco tiempo, que exijan cambiar de modo de trabajo dentro de un mismo proyecto, y ser espontáneo en las respuestas.

Las ventajas que presentan para los alumnos de *estilo de aprendizaje teórico* son que permiten diseñar y ejecutar proyectos de forma integral, con las orientaciones del profesor. De esta manera, los alumnos pueden hacer un planteamiento de lo que quieren lograr y fijar las metas a alcanzar. Dentro de estos proyectos, se incluyen todas las fases y con herramientas tecnológicas variadas, que pueden analizar, valorar y comprender. Además, al favorecer la creatividad, pueden facilitar el surgimiento de nuevas ideas, que, a continuación, podrán valorar y analizar. Puesto que esas ideas se podrán desarrollar, se promueve la comunicación y la cooperación entre los iguales. Debido a que las metas las pueden plantear los propios alumnos, deben ser ellos quienes valoren la pertinencia de las mismas o su posible modificación, lo que ayuda a mejorar su flexibilidad mental y el manejo de situaciones abiertas o inciertas.

Finalmente, para los alumnos que presentan un *estilo de aprendizaje pragmático*, las TIC tienen una clara ventaja al ser eminentemente prácticas y aplicables al mismo tiempo que se aprenden. La experimentación es fundamental en la utilización de las nuevas tecnologías, por lo que la comprobación de los contenidos aprendidos aumenta la motivación y el interés por los mismos. En este sentido, las TIC son una buena forma de simulación de situaciones reales en las que luego se debe aplicar lo aprendido. En el caso de los alumnos pragmáticos, por lo general les cuesta trabajar si no hay unas instrucciones claras. La flexibilidad que presentan las TIC puede ayudar a mejorar su capacidad para razonar sobre los mecanismos a seguir, o tener que superar ciertos obstáculos que pueden resultar frustrantes en un principio.

Según un estudio de Vieira (2011) en relación a los estilos de aprendizaje, se dan cuatro tendencias de uso del espacio virtual.

- *El estilo de uso participativo* se caracteriza por la participación efectiva en el trabajo online, bien sea de forma individual o en grupo.
- *El estilo de uso de búsqueda en el espacio virtual* se centra en hacer investigaciones y búsquedas de información online, realizando un trabajo de selección y organización de contenidos.
- *El estilo de estructuración y planificación* se basa en la elaboración de contenidos teórico-prácticos, dando énfasis a las actividades.
- *El estilo de acción concreta y producción* en el espacio virtual se centra en la realización de acciones y servicios online, cuya finalidad es la producción de contenidos online.

Por tanto, la potencialidad de las herramientas TIC puede ser muy favorecedora para la estimulación de todo el alumnado, puesto que sus características fundamentales, la adaptabilidad y la flexibilidad, hacen que aumente la motivación y la involucración de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

El estilo de aprendizaje de los alumnos determina la manera en que éstos aprenden mejor. Para Honey, Alonso y Gallego (1995), existen cuatro tipos fundamentales, que son reflexivo, activo, teórico y pragmático. Sternberg propone una extensa clasificación de los mismos en función de la forma, la función, el nivel de abstracción, la orientación y la tendencia de pensamiento.

La sociedad del conocimiento ha supuesto un cambio cualitativo en las formas en que los alumnos se relacionan con la información y tienen lugar su proceso de aprendizaje. La generación de *millennials* no puede concebirse separada de las nuevas herramientas digitales, por lo que las metodologías a utilizar en el aula deben adaptarse a las nuevas características de los alumnos.

La tendencia actual de trabajo en los centros educativos es la de ir integrando las TICs en el día a día, aunque eso supone un trabajo en profundidad de todos los agentes implicados. Se busca impartir contenidos de calidad con procedimientos prácticos y aplicados a la cotidianeidad. Pero, para lograrlo, es necesario que se genere una conciencia social sobre la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías en los centros educativos. La disponibilidad de medios, tales como plataformas de software libre para abaratar costes, al igual que la disponibilidad de ordenadores portátiles con wifi para cada alumno, pueden favorecer el acceso a los materiales didácticos de la red en cualquier situación. Sin embargo, para que el aprovechamiento de los mismos sea efectivo, es necesario que se forme al profesorado de forma continua y profunda. Se debe motivar a los profesionales de la educación para que pierdan el miedo y conozcan todas las posibilidades que ofrece la tecnología al servicio de la educación. Debe implicarse toda la comunidad educativa para hacer de las TIC una realidad educativa, aunque no única. Sin embargo, el libro sigue siendo una herramienta imprescindible.

La gamificación posee una serie de ventajas que la hacen una técnica especialmente útil para trabajar en el aula de manera adaptada a los estilos de aprendizaje. La flexibilidad, el poder motivante y la versatilidad que tienen los videojuegos aplicados a la educación permiten adaptar los contenidos a trabajar en función de los distintos ritmos, intereses y necesidades de los alumnos.

De esta manera, la renovación pedagógica será un proceso activo, interactivo, significativo y de calidad. Las tecnologías de la información y la comunicación presentan importantes cualidades que las hacen ser una buena herramienta para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus cualidades y capacidades. Las TIC ofrecen posibilidades de utilización independientemente del estilo de aprendizaje de los alumnos, ya que, bien diseñadas, potencian las habilidades de cada uno y fomentan la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra de Lemos Martins, T., Adolphe, L., Gonçalves Bastos, E., y Agra de Lemos Martins, M. (2016). Sensitivity analysis of urban morphology factors regarding solar energy potential of buildings in a Brazilian tropical context. *Solar Energy*, 137, 11-24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.solener.2016.07.053>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (6° ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Balsera, F. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista estilos de aprendizaje*, 1(1).
- Bartle, R. (2015). *Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds*. Recuperado de <http://mud.co.uk/richard/hcnds.htm> [Consulta: 05/03/2017].
- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Telos: Cuadernos de Comunicación e innovación*, 78, 63-7.
- Blanco, L., y Ramos, E. (2009). El futuro ya no es lo que era. Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. *Telos: Cuadernos de Comunicación e innovación*, 78, 100-110.
- Brazuelo, F., y Gallego, D. J. (2011). *Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD.
- Díez, R. (1994). *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Santillana.
- Dunn, R., y Dunn, K. (1985). *Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Educared. (2003). *La novedad pedagógica de internet*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Fernández, I. (2015). Gamificación. *Comunicación y pedagogía*, 281-282. Recuperado de <https://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/> [Consulta: 11/03/2017].
- Foro de La Sociedad de la Información (2000). *Una vía europea hacia la sociedad de la información*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Fundación Telefónica, y Fundación Encuentro. (2015). *La sociedad de la información en España 2014*. Madrid: Ariel.
- Gallego, D., y Alonso, C. (2011). *Innovación y gestión del talento. Desarrollo del conocimiento y aprendizaje desde la perspectiva educativa*. Cáceres: EBS.
- García Garrido, J. L. (2005). *Sistemas Educativos de hoy*. Madrid: UNED.

- Golay, K. (2003) Staying in tune with learning styles. En M. Baker-Jordan (comp.), *Practical Piano Pedagogy* (149-166). Miami: Warner Bros. Publications.
- González, G. (2004). El imperativo tecnológico, una alternativa desde el humanismo. *Cuadernos de bioética*, 53(15), 37-58.
- Marín, J., Barlam, R., y Oliveres, C. (2011). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el pupitre*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Martín, M. (2015). *Cambios psicosociales en los adolescentes actuales. Incidencia del uso de las redes sociales* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. (2016). *Enredad@s: Retos educativos y problemas de las redes sociales*. Madrid: San Pablo.
- Martín, M., y Vílchez, L. F. (2017). Videojuegos, gamificación y reflexiones éticas. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*, 7.
- Martín, O. (coord.). (2009). La escuela digital. Desafíos de innovación educativa. *Telos: Cuadernos de Comunicación e innovación*, 78, 53-134.
- Martínez, A. L., Menéndez, A., Sánchez, P. Andrés, L. J., Menéndez, M. F., Izard, J., ... Gómez, D. (2016). Solar photovoltaic technology on rough low carbon steel substrates for building integrated photovoltaics: A complete fabrication sequence. *Solar Energy*, 124, 216-226. doi: <https://doi.org/10.1016/j.solener.2015.11.035>
- Martínez, P. (2011). De los estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza: un paso hacia adelante en el ajuste entre aprender y enseñar. En D. Gallego y C. Alonso, *Innovación y gestión del talento: Desarrollo del conocimiento y aprendizaje desde la perspectiva educativa*. Cáceres: EBS.
- Negrín Fajardo, O. (2013). *Historia de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pagés, E. (2012). *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena*. Lleida: Milenio.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Posada, F. (2013). *Gamificación educativa. Canaltic.com. Uso educativo de las TIC*. Recuperado de <http://canaltic.com/blog/?p=1733#aplica> [Consulta: 02/09/2016].
- Premsky, M. (2010). *Teaching digital natives*. Nueva York: Corwin Press.
- Reig, D., y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad*. Madrid: Fundación Telefónica, Fundación Encuentro.

- Sigalés, C., Mominó, J. M., y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. *Telos: Cuadernos de Comunicación e innovación*, 78, 90-99.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11.
- Vieira, D. M. (2011). Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales. En D. Gallego y C. Alonso, *Innovación y gestión del talento. Desarrollo del conocimiento y aprendizaje desde la perspectiva educativa*. Cáceres: EBS.
- Willing, K. (1988). Learning Strategies as information management: Some definitions for theory of learning strategies. *Prospect*, 3(2), 139-55.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Martín Martín, M. (2018). Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, 16, 133-149.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com

ENTREVISTA

Juan María González Anleo, coautor del Informe
Jóvenes españoles "entre dos siglos" (1984-2017)

Ángel Martín Pérez

CINE

Coco

Raquel Loredó

ENTREVISTA

JUAN M.
GONZÁLEZ-ANLEO

Juan M. González-Anleo
habla sobre el

INFORME JÓVENES ESPAÑOLES "ENTRE DOS SIGLOS" (1984-2017)

Hace unos meses, la Fundación SM publicó su tradicional e imprescindible estudio sobre la juventud, en esta ocasión, bajo el título de *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017*, del que es coautor el sociólogo y escritor Juan María González-Anleo. Esta investigación, que corresponde al octavo informe general sobre la realidad juvenil hispana, es una de las fuentes más consultada si se quiere, parodiando a Siniestro Total, saber quiénes son, de dónde vienen y a dónde van los jóvenes españoles. La información que se desprende del trabajo es inmensa y sus datos sobre valores morales, sociopolítica, familia, cultura, ocio y religión relacionados con la juventud son un referente para todo el que quiera comprenderla. Da muchas respuestas y despeja algunas dudas, aunque también refleja un futuro donde hay pocas certidumbres. Incluso para González-Anleo, que en esta entrevista analiza para *Educación y Futuro* algunos de los resultados.



Autores: Juan M. González-Anleo y
José A. López-Ruiz

Editorial: Fundación SM

Fecha de publicación: 2017

Número de páginas: 307

[[Texto completo online](#)]

Pregunta: PRACTIQUE SU AFICIÓN POR LA FOTOGRAFÍA, HAGA UN RETRATO DE LOS JÓVENES DE HOY

Respuesta: Son posibles varias respuestas. La primera, como decía en mi libro *La generación selfie*, la fotografía no la hacemos los demás sino que se la hacen ellos mismos. En ella se ve a un joven que no se fía de la sociedad, que le tiene miedo, que se enroca en su grupo de amigos que ya son, según estudios realizados tanto en Estados Unidos como en Alemania, tan importantes como la familia, es decir, que han pasado a estar en el mismo nivel y a tener una relación familiar entre ellos. De ahí salió la metáfora de la *generación selfie*. García Márquez cuenta en *Cien años de soledad* cómo su personaje, el coronel Aureliano Buendía, cuando llegaba a un sitio sus subalternos hacían un círculo de tiza a su alrededor y nadie podía penetrar en ese círculo, ni su madre. Ese es el joven de hoy, un tipo enrocado, sin ningún tipo de implicación social, ni de interés social, ese del que Zygmunt Bauman, antes de que fuera conocido por todo lo líquido, habla en *Ética postmoderna*, de una figura muy sociológica, el turista social, que ve las cosas desde fuera pero como si estuviese de turismo, ve los conflictos pero no se siente parte de ellos. No confundir con el vagabundo de Simmel, otra figura

típica de sociología, que ve la sociedad desde fuera, pero aquí es así porque no está integrado en la sociedad porque, como dice, no puede o no le dejan integrarse, al igual que le pasa al homosexual o al judío.

P.: HABLABA DE VARIAS RESPUESTAS

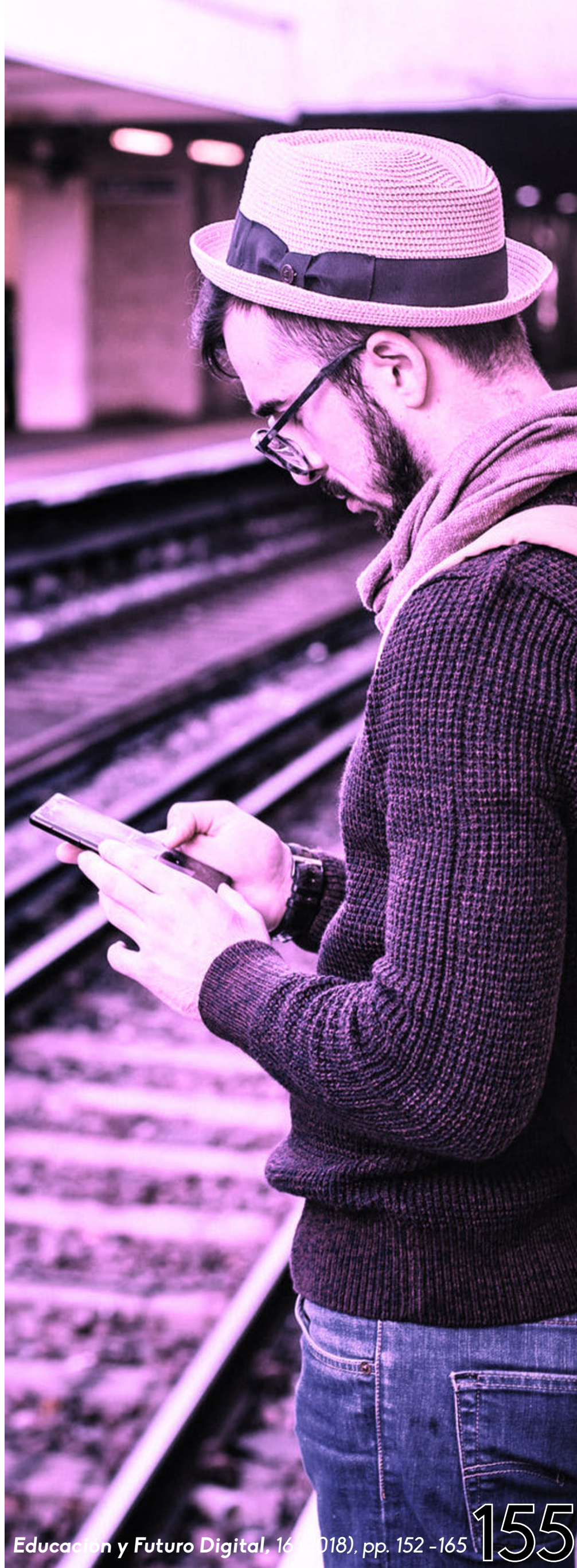
R.: Sí. Y la segunda respuesta posible es la que dan ellos mismos cuando se le pregunta quiénes son. Antes, desde 1999, en el informe de la Fundación SM, las dos características en que más se reflejan ellos mismos es en la de consumista y en la de rebelde, algo muy interesante porque, según una tipología de Merton, el rebelde es aquel que dice no a los fines de una sociedad y el que dice no a los medios que se usan para alcanzar esos fines. Si tú te consideras consumista estás diciendo sí a los medios y sí a los fines, toda una paradoja. De ello hablo en el libro que escribo sobre mayo del 68, de cómo todos los principios del 68 y del principio de la revolución, fueron fagocitados por el capitalismo de consumo que aprendió a vender, que se adaptó al principio de revolución. Me acuerdo cuando en el 15M vi en un banco un

cristal roto y un grafiti que decía “revolución”, lo que me sorprendió, pero resulta que era un anuncio del propio banco ofertando unas hipotecas. Es decir, el discurso capitalista absorbió el discurso de mayo del 68 y lo convirtió en algo consumista. Así, llevar los pantalones bajados enseñando el calzoncillo, ponerse una gorra de 150 euros hacia atrás, ponerse una camiseta del Che, o de Chewbacca que he visto hace poco, da igual, la cuestión es vender, es crear una rebeldía que sea totalmente inocua.

P.: ¿HACIA DÓNDE VAN LOS JÓVENES DE HOY? ¿SE PUEDE INTUIR UNA META?

R.: No. No soy futurólogo, ni leo las cartas, ni el tarot, soy sociólogo, pero una cosa que hemos detectado en el informe es que la generación actual es mi *generación plus*, lo que ya se veía en 1984 y 1989. Las tendencias profundas se siguen manteniendo hasta el día hoy, así se da cada vez menos implicación social, menos interés por los temas sociales, ese tipo de cosas no han cambiado.

¿Van a cambiar?, no lo sé, pero está pasando algo, huelo algo. Una de las conclusiones a las que he llegado en el libro sobre el 68, es que las manifestaciones no fueron tan importantes por la cantidad, sino porque muchas corrientes de lados diferentes empezaron a crear una masa crítica que se consolidó en ese 68. Quizá porque estoy muy metido en ese tema, pero



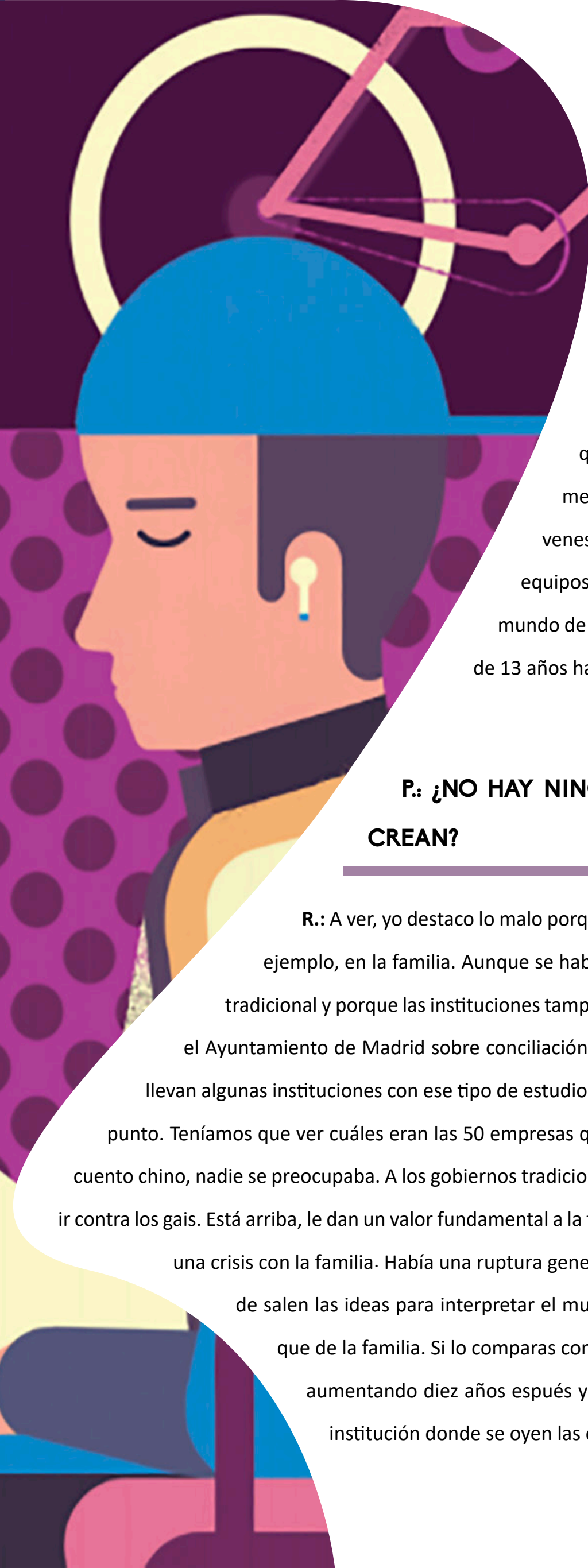
tengo la sensación de que hoy se está creando algo similar. Por un lado el feminismo, una revolución que estaba pendiente y que, aunque la entiendo perfectamente, me parece que tapa a otras revoluciones más necesarias. Por otro lado está la cuestión de los del 68 que salen a las calles ahora, y, por otro lado, a la gente se le nota más irascible con cosas como el trato a los animales. Se nota un punto de ebullición, si esto va a llevar a algo no lo sé, pero algo se cuece.

P.: HABLA DE LAS MUJERES, ¿SE PERCIBE MAYOR INFLUENCIA DE LA MUJER YA EN EL INFORME? ¿SE INTUÍAN EN LOS DATOS DEL INFORME EL 8 DE MARZO?

R.: No. Hubo que recortar preguntas y, entre ellas, había una sobre cómo se veían hombres y mujeres, pero por razones técnicas se recortó. Hace 10 años se hacía una pregunta de cómo veías a hombres y mujeres y puedo decir una cosa: en valores, importancias de la vida, en cosas fundamentales, las diferencias entre géneros, o sexo como se quiera, no había tantas diferencias en la forma de pensar, de sentir, de encarar al mundo entre los chicos y las chicas. Probablemente se ven más diferencias en cuestiones relacionadas con el ocio, por ejemplo en cuanto a la lectura, las mujeres leen mucho más, pero en cuestiones como percibir el mundo y enfrentarse a él no son tantas.

P.: EL INFORME ESTÁ DIVIDIDO EN 5 CAPÍTULOS CON UN ANEXO DEDICADO A METODOLOGÍA. EL PRIMERO SE DEDICA A LOS VALORES MORALES, POR CIERTO, ESCRITO POR USTED. Y LO TITULA *UN DESGASTE QUE SE ACELERA*. ¿QUÉ QUIERE DECIR?

R.: Lo puedo explicar con una anécdota personal. Cuando escribí *Generación selfie*, que fue un intento de escribir el Jóvenes españoles 2015 que estaba en un momento incierto, cogí datos anteriores de Europa y de otras encuestas y los apliqué, ahí me di cuenta de que la confianza en las instituciones se había dado un trastazo. Hubo gente que me dijo que no arriesgase, que ya se sabía que la cosa estaba mal pero no podía ir a peor, pues sí, efectivamente los jóvenes han perdido aún más confianza y es lo que se refleja en el 2016: la auténtica revolución social de hoy es una revolución postmoderna en el sentido de que su grito de guerra es “dejadme en paz, no os metáis en mi vida”. Dicen que no se les da nada, las únicas instituciones en las que tienen cierta confianza son las de voluntariado, que tampoco es que sean instituciones al uso, pero son las únicas que consiguen su reconocimiento, el resto suspenden. La pregunta fundamental es



¿qué han hecho las instituciones en España por los jóvenes?, ¿quién ha salido a la arena política y se ha sacado la cara por los jóvenes? Ninguna. Con lo cual, los jóvenes que valoran lo práctico y lo cercano, responden: vamos a ver, si las instituciones no me sirven, si lo único que quieren es sacar beneficio, que no les quiten la subvención, pero no luchan por mis derechos laborales, por mi situación social, ¿por qué voy a tener que confiar en ellas? Por eso lo de un desgaste. Basta ver media hora de noticias para darse cuenta de lo que los jóvenes ven de las instituciones: que son corruptas, desde los equipos de fútbol, al gobierno, pasando por la oposición, por el mundo de la literatura, todo está corrupto y eso es lo que un chaval de 13 años ha visto todos los días, sistemáticamente desde ue nació.

P.: ¿NO HAY NINGÚN VALOR QUE DESTAQUEN, EN EL QUE CREAN?

R.: A ver, yo destaco lo malo porque la cosa va de decirlo para mejorarlo, pero sí creen, por ejemplo, en la familia. Aunque se hable de crisis en la familia no es cierto. La hay en la familia tradicional y porque las instituciones tampoco la han apoyado. Hace unos años hice un estudio para el Ayuntamiento de Madrid sobre conciliación familiar y me di cuenta de la cantidad de dinero que se llevan algunas instituciones con ese tipo de estudios financiados por la Unión Europea. Todo era sacar pasta, punto. Teníamos que ver cuáles eran las 50 empresas que mejor llevaban lo de la conciliación familiar, era puro cuento chino, nadie se preocupaba. A los gobiernos tradicionales sólo les preocupa la familia tradicional y sobre todo ir contra los gays. Está arriba, le dan un valor fundamental a la familia, solo superado por la salud. En los años 80 sí había una crisis con la familia. Había una ruptura generacional y, cuando les preguntabas a los jóvenes de dónde salen las ideas para interpretar el mundo, muy pocos de los jóvenes de aquella época decían que de la familia. Si lo comparas con 10 años más tarde se dispara y se pone en primer lugar, aumentando diez años después y ,aún más, pasados otros diez años. Ahora es la primera institución donde se oyen las cosas más importantes.



P.: SUPONGO QUE ENTONCES TODAVÍA SE PERCI- BÍA LA INFLUENCIA DE MAYO DEL 68

R.: Claro, es que mayo del 68 fue como la movida madrileña en España. Hay una crisis de la familia tradicional y una crisis de la familia planeada, futura, entre otras cosas porque los jóvenes españoles no tienen hijos, lo que se ha llamado *SINKIES* (Single Income No Kids), algo que no es una tontería porque España, junto con Alemania, Corea del Sur y Japón, va a ser de los países más viejos en 2050. Hace poco un australiano multimillonario dijo que el problema de los hijos lo tenían las tostadas con aguacate porque eran muy caras y si los jóvenes las tomaban entonces no ahorran para tener una vida. Bien, dejando aparte esta tontería, hace algún tiempo impartí clases en una universidad para mayores y les interesaba mucho el tema de la natalidad. Siempre decían que los jóvenes son unos egoístas y todo eso y, además, añadían: “en mi época también cobrábamos una miseria”. Y es cierto, pero en su época también sabían que al mes siguiente y un año más tarde, y también diez años después, seguirían en la misma empresa. Ahora, con ese maravilloso eufemismo de flexibilidad laboral, tú entras en una empresa y sabes que vas a trabajar un mes pero a lo mejor al mes siguiente estás en la calle. Entonces, si ganas 700 euros claro que te puedes ir de casa de tus padres y te puedes comer la

tostada con aguacate, y hasta comprar una chaqueta, pero no te puedes poner a tener un niño que al mes siguiente no vas a poder devolver. Todo eso es lo que está haciendo una auténtica revolución en los jóvenes, lo que yo llamo la revolución silenciosa, porque si una revolución consiste en hacer caer un sistema quitándole la base, haciendo que se desmorone, eso es lo que están haciendo los jóvenes no pudiendo tener hijos. No dicen “no queriendo” sino “no pudiendo”. Eso sí es una revolución, una revolución que deja sin base a un estado que se va a desplomar.

P.: SOLO AL 41% DE LOS JÓVENES LE INTERESA LA POLÍTICA

R.: Lo que se completa con que al 73% dice que los políticos trabajan para los intereses de las grandes multinacionales y de los grupos de presión antes que para los ciudadanos. Esa cifra es fundamental, y añádele que solamente un 10% de los jóvenes se considera escuchado por los políticos.

P.: ALGÚN DATO PARECE INDICAR QUE ENTRE ELLOS SE DA UNA RADICALIZACIÓN, QUE HAY MÁS QUE SE SIENTEN DE EXTREMA IZQUIERDA Y DE EXTREMA DERECHA

R.: No me parece tan fundamental, tampoco se da una brecha generacional. Si se tienen en cuenta todos los datos, se percibe que es toda la sociedad la que se ha desplazado hacia la izquierda pero porque previamente se habían ido hacia la derecha. Los datos hay que leerlos con perspectiva, no es la sociedad la que se ha movido sino la izquierda.

P.: LOS NACIONALISMOS NO ES UN TEMA QUE DESTAQUE. NO SE PERCI- BE EL TEMA CATALÁN

R.: La encuesta se realizó antes de que adquiriera fuerza el problema catalán. Desde mi punto de vista, es un burro volando y me explico: durante muchos años Cataluña ha utilizado a España como



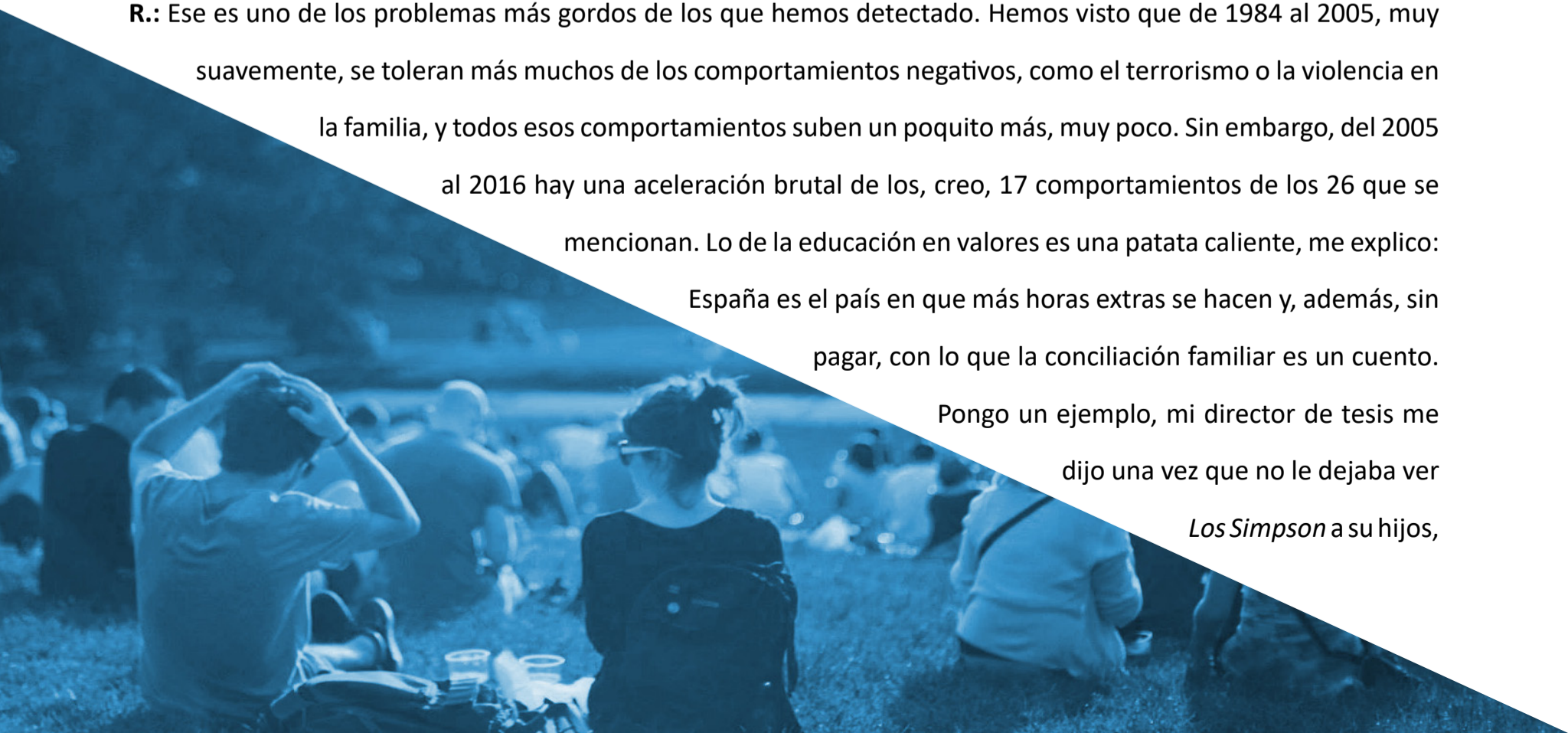
chivo expiatorio de sus problemas y viceversa. Si se observan algunos datos del CIS se ve que cuando aparecen los problemas de Cataluña en primera línea, baja la corrupción como problema en la percepción de los ciudadanos. Creo que es una forma de tapar otros problemas allí y aquí. La encuesta ya digo que es anterior. Aparece una tercera vía, la que representan un grupo tan grande de jóvenes como el de los independentistas, que pasan del tema, que se sienten ciudadanos europeos o del mundo. Pero los medios de comunicación no se detienen en eso. Ponen un póster como en la película *Cadena perpetua*, un póster que tapa el túnel que se ha escarbado durante un montón de años. Ese póster puede ser Cataluña, Venezuela, o el que quieras, pero los medios necesitan un póster ahí y lo de Cataluña les viene genial. Hasta he llegado a pensar que se pusieron de acuerdo.

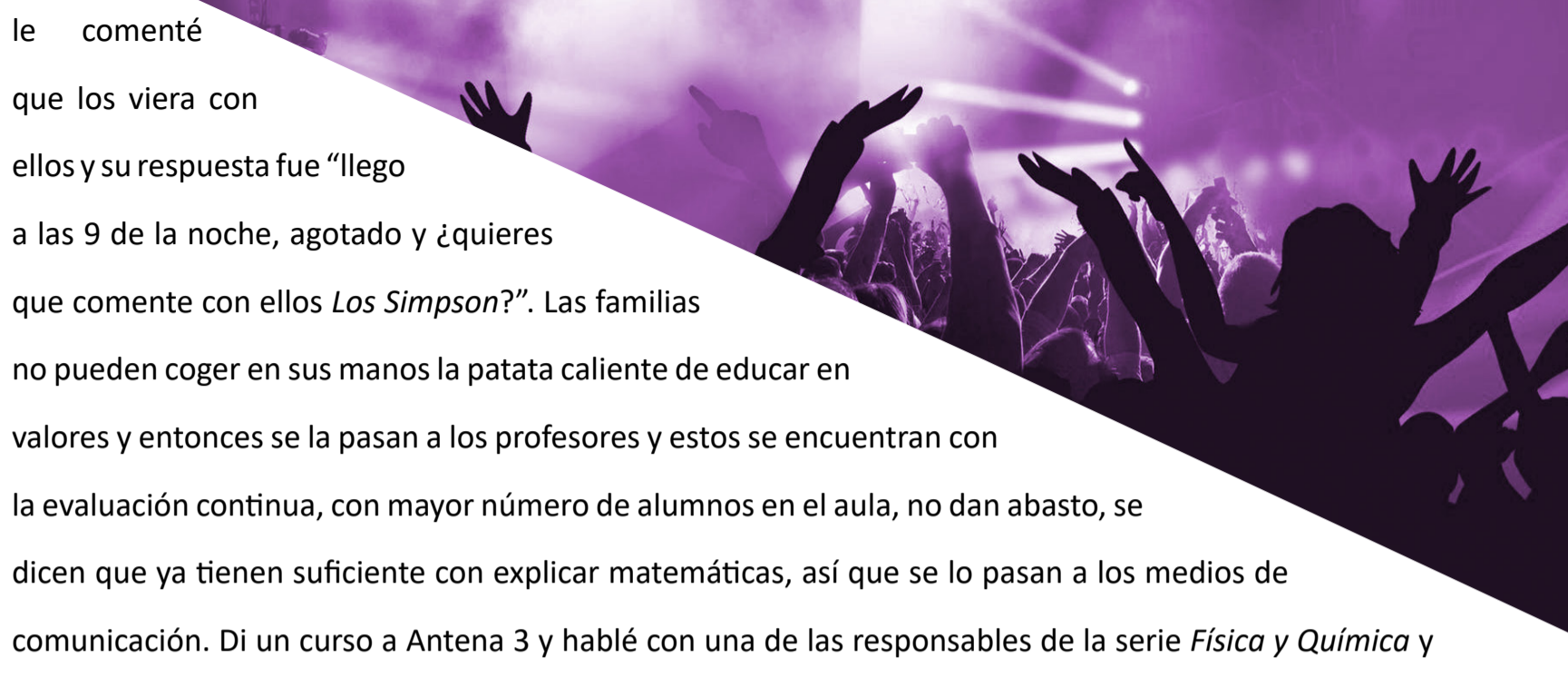
P.: "GANAR DINERO" ES UNA PREOCUPACIÓN DE CASI EL 93% DE LOS ENCUESTADOS. ¿SON MÁS MATERIALISTAS, MÁS CONSUMISTAS?

R.: Son materialistas sin saberlo. Lo explico con un anuncio de un refresco: no te va a decir lo que cuesta, no te va a decir lo que lleva, ni el azúcar que lleva, te va a decir que es felicidad y te dice eso porque funciona como la mente de los jóvenes. Dicho de otra forma, antes hablaba de usar una gorra hacia atrás, pero que te ha costado 150 euros, y llevar una camiseta del Che es rebeldía, no es consumismo, no es materialismo, es algo de necesidad superior. Somos materialistas porque nos gusta comprar cosas con valores postmaterialistas.

P.: HABLA TAMBIÉN EL INFORME DE "MAYOR LAXITUD MORAL" CON RESPECTO A 1984

R.: Ese es uno de los problemas más gordos de los que hemos detectado. Hemos visto que de 1984 al 2005, muy suavemente, se toleran más muchos de los comportamientos negativos, como el terrorismo o la violencia en la familia, y todos esos comportamientos suben un poquito más, muy poco. Sin embargo, del 2005 al 2016 hay una aceleración brutal de los, creo, 17 comportamientos de los 26 que se mencionan. Lo de la educación en valores es una patata caliente, me explico: España es el país en que más horas extras se hacen y, además, sin pagar, con lo que la conciliación familiar es un cuento. Pongo un ejemplo, mi director de tesis me dijo una vez que no le dejaba ver *Los Simpson* a su hijos,





le comenté que los viera con ellos y su respuesta fue “llego a las 9 de la noche, agotado y ¿quieres que comente con ellos *Los Simpson*?”. Las familias no pueden coger en sus manos la patata caliente de educar en valores y entonces se la pasan a los profesores y estos se encuentran con la evaluación continua, con mayor número de alumnos en el aula, no dan abasto, se dicen que ya tienen suficiente con explicar matemáticas, así que se lo pasan a los medios de comunicación. Di un curso a Antena 3 y hablé con una de las responsables de la serie *Física y Química* y le comenté que había visto su serie y que me parecía una burrada. ¿Sabes qué contestó?, que ellos estaban para *hacer pasta*. Tal cual. Al final, ¿quién se ocupa del chiringuito? Si no lo hacen los políticos, que viven en la corrupción, si tampoco contribuye el mundo del deporte, ni las familias porque no tienen apenas contacto con los hijos, si los maestros no pueden, si los medios de comunicación ni te cuento, ¿quién educa en valores en España?

P.: LA RELIGIÓN SOLO LE IMPORTA AL 16% DE LOS JÓVENES ENCUESTADOS

R.: Se está desmigajando, lleva 40 años haciéndolo. En las conferencias que doy sobre esto siempre hablo de las cifras de 1984, 1999, 2005, 2010 y 2016 y les digo que saquen papel y lápiz y hagan cálculos, si la cosa sigue así, por número, la Iglesia católica se convertirá en el grupo más grande en medios económicos pero el más pequeño en número de miembros. Hay dos cosas interesantes: casi un tercio de los jóvenes que se consideran muy buenos católicos y que son practicantes dicen que la religión no es importante para ellos, algo sorprendente. Además, se les llamaba católicos nominale a los católicos no practicantes, pero entre “los no practicantes” y los “no muy practicantes” ya casi no hay ninguna diferencia. Garmendia, autor de la Introducción del *Informe*, decía que al contar católicos no había que tener en cuenta a los no practicantes. Y si hacemos eso nos quedamos con ese 16%.

P.: OTRO DATO SACADO DEL CAPÍTULO 5 DE SU INFORME, EL DEDICADO A LA RELIGIÓN, MUESTRA QUE EL 23,7% SE CONSIDERAN ATEOS

R.: Se habla mucho de que ahora se ha parado el proceso de secularización, de hecho Bericat, uno de los grandes especialistas en religión en España, dice que ahora el péndulo está parado. Es cierto para Europa donde predomina, según él, la incertidumbre, pero aquí no es así. El flujo más potente es hacia ateos y ellos lo tienen muy claro,

así que ese péndulo aquí no está parado, sino que se dirige hacia una secularización aún mayor. Vamos a relacionarlo con el sueño de Nabucodonosor, ese que habla de unas estatuas gigantes con una cabeza de oro, el pecho de bronce y los pies de barro. Pues ahora mismo las instituciones son como esas estatuas, es decir, palacios, coches oficiales, etc. pero sin la confianza de la gente. Y eso pasa con todas las instituciones, también con la Iglesia.

P.: VAMOS CON EL SEXO, PARA EL 77,7% DE LOS ENCUESTADOS ES FUNDAMENTAL. NO PARECE UNA CIFRA TAN ALTA DADO QUE SON JÓVENES QUE VIVEN EN UNA SOCIEDAD HIPERSEXUALIZADA

R.: Se ha detectado desde hace 8 o 10 años (y no sólo en jóvenes, también en adultos) que el interés por el sexo cae a marchas forzadas por algo muy sencillo, porque tienen otro tipo de entretenimientos, por esto [señala su teléfono móvil], porque prefieren ver un vídeo de ElRubius. Quizá no es tan tonto, ya se decía que en los pueblos se tenía más sexo porque no tenían otra cosa que hacer.

P.: COMO SE DIJO TRAS EL GRAN APAGÓN DE NUEVA YORK, EN 1977, "CRECIERON LOS EMBARAZOS"

R.: Claro, cuando hay otras cosas "más interesantes" que hacer disminuye el interés por el sexo.

P.: EL CAPÍTULO 3 ESTÁ DEDICADO A LA CENTRALIDAD DE LA FAMILIA. ES EL EJE DE SU VIDA SOCIAL. EN SU SENO, POR EJEMPLO, SE DISCUTE SOBRE LOS ESTUDIOS. MIENTRAS QUE EN 1994 DISCUTÍAN EL 25%, HOY LO HACEN EL 42,5%. PODRÍA PENSARSE QUE ANTES EL JOVEN ESTUDIABA MÁS LO QUE QUERÍA Y HOY LOS PADRES PIENSAN MÁS EN EL FUTURO DE SUS HIJOS Y LAS POSIBLES POCAS SALIDAS A SU FORMACIÓN

R.: Ahora tenemos unos padres que están muy preocupados por el futuro de sus hijos y unos hijos que viven en una burbuja y que no tienen ni idea de lo que les espera. Esos padres ven que sus hijos comienzan a estudiar unas carreras que saben que no les van a dar de comer, de hecho yo tuve esa discusión con mi padre, que me decía que ser sociólogo no me daría de comer a no ser que tuviera mucha suerte, o fuera el mejor. Los padres sí viven en la situación real, a la familia se le ha llamado el superministerio del bienestar en España, recuerdo a

una socióloga feminista francesa autora de *Jóvenes marchaos*, que decía que si un día las familias dicen eso al día siguiente tenemos una revolución en España. Y eso es porque la familia ha absorbido muchos de los problemas que tendría que haber resuelto el gobierno. Ahora bien, la familia también es muy responsable porque les está permitiendo vivir en una burbuja rosa que algún día estallará. De ahí viene esa situación: yo

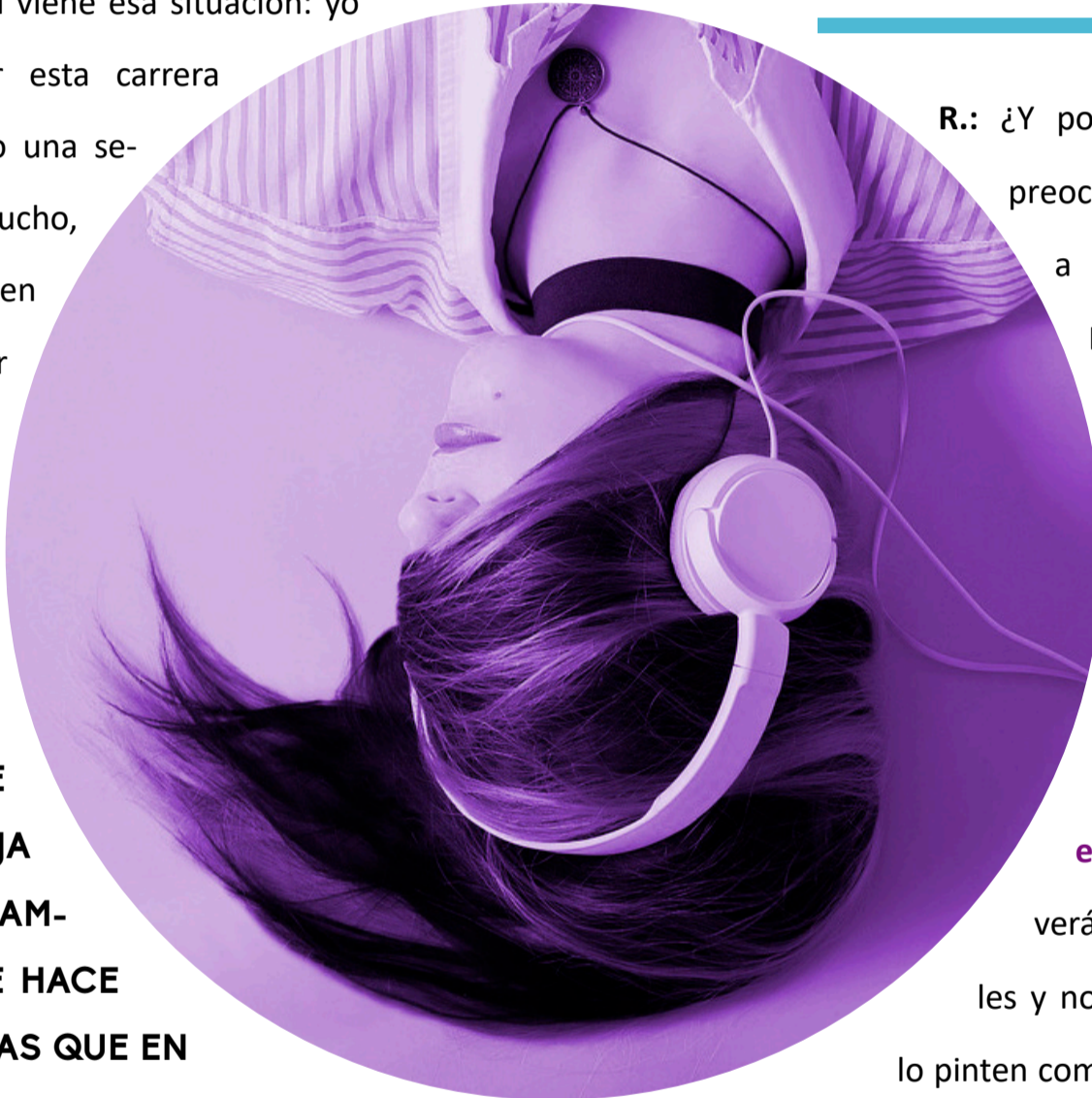
quiero estudiar esta carrera porque he visto una serie que mola mucho, pero desconocen la realidad, por eso las familias intentan abrirles los ojos.

P.: ES DE SUPONER QUE ESA BURBUJA ROSA ES TAMBIÉN LA QUE HACE QUE, MIENTRAS QUE EN 1994 LAS DISCUSIONES EN LA FAMILIA A CUENTA DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS SUPONÍAN UN 32%, SUPONGAN EN 2016 CASI EL 50%

P.: Claro, es el típico “arregla tu habitación”. Un dilema que se da en España, la falta de autonomía les hace sobrevalorar, dicho por ellos

mismos, su libertad y ella se extiende desde su cuarto hasta su cuerpo, su ocio, su consumo, etc. Los padres no les ponen las pilas y ellos hacen lo que quieren.

P.: PARECE SIGNIFICATIVO Y PREOCUPANTE QUE SU FORMACIÓN PERSONAL SÓLO LES PREOCUPE AL 3,36% SOBRE 4, PERO SI TIENEN 17 AÑOS



R.: ¿Y por qué les va a preocupar si no van a tener trabajo? Estamos viviendo en *Matrix*. Si se leen los comentarios que publico en el **Observatorio de la Juventud en Iberoamérica**

verán las cifras reales y no hay futuro, nos lo pinten como quieran, es así triste. Y si lo hay es para gente que trabaja en una profesión que no es la suya. Y, además, van a vivir en casa de sus padres hasta los 35 o 40 años y van a cobrar una miseria en un puesto de trabajo que no es gusta. ¿Para qué preocuparse de la educación?

P.: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN INSISTEN EN QUE PARA MUCHOS JÓVENES SU OCIO SE LIMITA A "EMBORRACHARSE A PROPÓSITO". Y DESTACAN QUE UN 4,03% DE CADA 10 JÓVENES LO JUSTIFICAN

R.: Ese es un tema menor. Se utilizan datos pequeños para cubrir datos gordos. Por ejemplo, ahora se habla de la revolución feminista, que me parece que está muy bien, pero creo que hay revoluciones más urgentes, y más ahora mismo, como puede ser tener un sueldo digno. ¿Peleanos porque hombres y mujeres tengamos un sueldo digno? Con el alcohol pasa como con las drogas, me preguntan qué pasa con ellas y siempre digo que a finales de los 80 hubo un problema, se acababa la epidemia de la heroína y comenzaban otras como la de la cocaína, el *speed* y el éxtasis, pero que la gente no lo identificaba con droga porque esta solo era la heroína. Pues estamos en un momento exactamente igual, porque ahora ya las drogas no son químicas, sino tecnológicas. El móvil es la droga, no hay más que mirarles, también lo es para adultos. Ahora los niños desde el momento en que tienen móvil dejan de leer. Antes una madre te avisaba de que tuvieras cuidado con lo que te daban en la calle, hoy a esos niños los propios padres le ponen un móvil en la mano y le mandan a clase con él. Seguimos sin ver lo que se nos viene encima.

P.: EL CAPÍTULO 4 DEL INFORME SE DEDICA AL OCIO Y LA CULTURA, AHÍ SE RECOGE QUE EL 95% DEDICAN SU TIEMPO DE OCIO A SALIR, VER SERIES, ETC. Y, SIN EMBARGO, SÓLO EL 68% HABLAN DE LECTURA

R.: ¿Leer?, ¿el qué?



P.: EXACTO, ES UN DATO POCO CREÍBLE. TAMBIÉN ES LLAMATIVO QUE SOLO EL 28% HACE VOLUNTARIADO PERO LLEGA AL 50% LOS QUE AFIRMAN QUE LES GUSTARÍA HACERLO. ¿SON COMPROMETIDOS SOLO DE INTENCIONES?

R.: Y no solo eso, muchos se consideran ya solidarios por poner *likes* en *facebook*. Una cosa son las ideas y otra la práctica real. Las actividades políticas son las que cambian las cosas: si votas a un partido que da el 0,7 en lugar del 0,15 para ayuda al desarrollo, eso es lo que va a funcionar. Es muy bonito querer salvar el mundo pero lo que tienes que salvar es tu entorno. Es *muy chulo* querer ser el Che Guevara de un país lejano pero luego no haces nada por cambiar lo que tienes enfrente.

P.: YA SE SABE QUE EL SOCIÓLOGO ESTÁ OBLIGADO A SER ESCÉPTICO, PERO LE HA SALIDO UN RETRATO NO PRECISAMENTE IDÍLICO DE LA JUVENTUD. ¿ALGUNA ESPERANZA DE FUTURO?

R.: No, no... hay que cuidar a la juventud y no se está haciendo. Por eso cuando algún alumno me pregunta qué hacer siempre le digo que se vaya al extranjero.

P.: ¿QUIERE DECIR QUE LA FOTOGRAFÍA QUE SE PUEDE HACER EN FRANCIA O EN SUECIA NO ES SIMILAR?

R.: No, allí cuidan un poco más a su juventud. Se emancipan mucho antes, tienen más ayudas para los jóvenes, para la conciliación familiar, tienen más posibilidades en todos los sentidos.

P.: AL MENOS TERMINE DICRIENDO ALGO POSITIVO DE LOS JÓVENES.

R.: ¡Pero si tienen cosas maravillosas!, por ejemplo son mucho más sensibles con la cuestión animalista, el feminismo, que podría ser un primer paso para otras muchas cosas, la aceptación de la diversidad, del diferente. Ya digo, no me gusta sacar la bola de adivino, pero creo que algo está pasando, hay burbujas, hay una masa crítica, hay muchas confrontaciones, hay mucha actividad. Espero que haya una juventud que tome el testigo de sus abuelos y quiera un mundo mejor.

||||| Ángel Martín Pérez



CINE

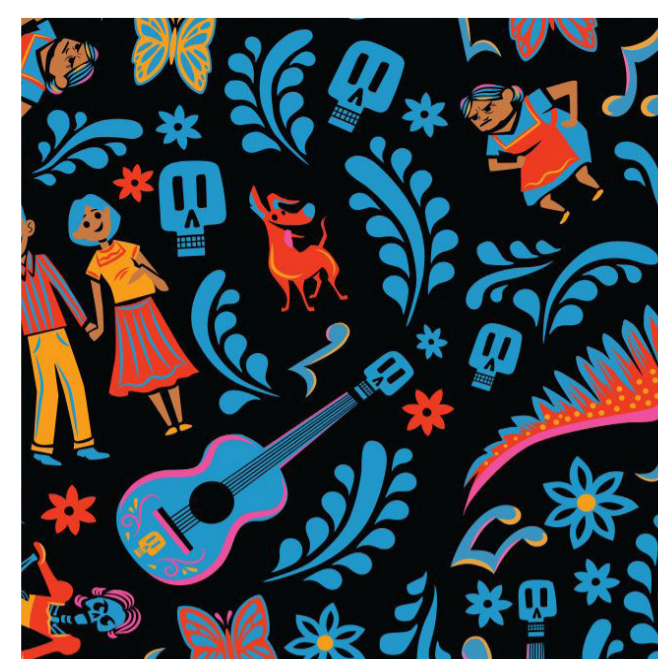
COCO

The word 'COCO' is written in large, colorful, stylized letters. The first 'C' is red, the first 'O' is orange with a floral pattern, the second 'C' is pink, and the second 'O' is blue with a floral pattern. Below the letters is a central sugar skull (calavera) with a blue outline and colorful floral patterns on its face. On either side of the skull are colorful floral sprigs with blue, red, and pink petals.

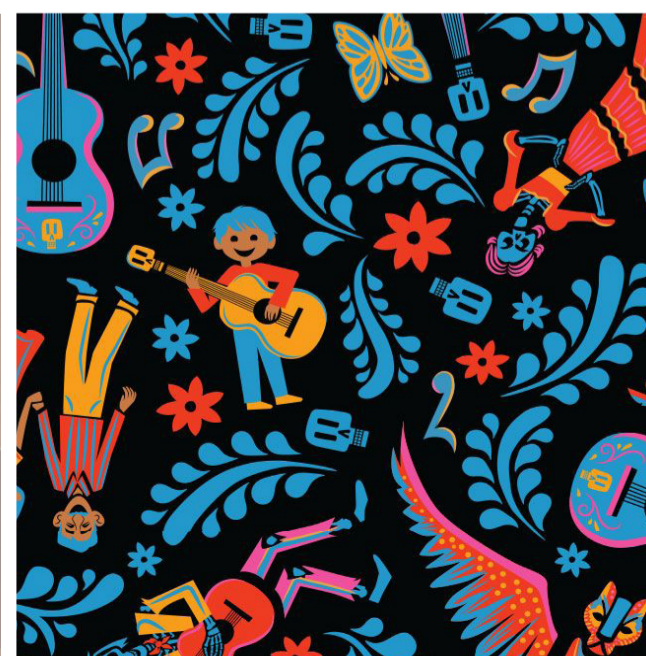
El Día de los Muertos es una de las celebraciones tradicionales que forman parte del patrimonio cultural intangible de México. Esta fiesta, que se celebra anualmente los días 1 y 2 de noviembre en todo el país con variantes propias de cada región, es el centro sobre el que gira la última película de Disney-Pixar: *Coco* (Lee Unkrich, 2017). En esta emotiva explosión de color que fomenta los valores familiares y el amor por la música, Miguel (su protagonista de doce años) conocerá a sus antepasados al quedar atrapado en la *Tierra de Muertos* durante la noche equivalente en España al Día de Todos los Santos. Gracias a este incidente, el joven intentará que su familia (viva y muerta) solucione problemas enquistados del pasado y le apoye en su sueño de convertirse en músico.

La factoría Disney aprovecha así una turística cara del acervo cultural mexicano para hablar de temas universales y arrojar moraleja vestida de construcción sonora con inspiración musical ranchera. En *Coco*, el gigante occidental de la animación pone el acento en la empatía. Es habitual que Disney, como heredero audiovisual de los relatos literarios infantiles, construya todos sus largometrajes con la intención de que los más pequeños se identifiquen con los personajes que ven en la pantalla. La cercanía a los protagonistas hace que el mensaje moralizante cale en el público más joven a la vez que influye en su aprendizaje de la realidad. Además de esta constante, *Coco* aúna dos tendencias que mezclan los sellos de identidad de las (en origen rivales) compañías Pixar y Disney: por un lado la intención de dirigirse también a un público adulto y, por otro, la de almibarar un conjunto que siempre conduzca a la positividad de un cuento con final agradable.





Desde sus orígenes, uno de los rasgos característicos de las producciones del estudio Pixar, adquirido por Disney en 2006, es la creación de obras repletas de resonancias culturales y en especial cinematográficas. Y es que el éxito de Pixar, pionero en la introducción de la animación digital, también se basó desde su primera producción *Toy Story* (John Lasseter, 1995) en crear grafismo con diferentes capas de lectura. Vuelve a pasar en *Coco*. Mientras los niños están pendientes de la acción y la trama argumental, los mayores pueden reconocer elementos que reflejan la identidad mejicana (y que van desde la aparición en el film de las pirámides de Teotihuacán hasta la inclusión de canciones como *La Llorona* o los rostros conocidos de personajes de la talla de Frida Kahlo, Agustín Lara, Dolores del Río, Cantinflas, Pedro Infante, María Félix, El Santo, Jorge Negrete...). Esta estrategia de inclusión de factores pensados para el público adulto (que también recurre a guiños camuflados que van desde el propio universo Disney hasta la película de 1980 *El resplandor* de Stanley Kubrick) reactiva la atención del público de más edad, enriquece la postal ofrecida con toques de humor y da fe de una meticulosa preocupación por enriquecer el resultado.



Se extraen de la cultura mexicana otros elementos reconocibles como la calavera (la famosa catrina) y el alebrije, típica artesanía que la película reconvierte en guía espiritual. Desde la vestimenta de los personajes a los trabajos que estos desempeñan en el pueblo pasando incluso por la forma en la que la abuela de Miguel le amenaza con una chancleta... todos los detalles caracterizan un folclore rápidamente identificable y recreado desde el respeto a la cultura popular. También juegan un papel destacado los banderines de papel maché, típico adorno tradicional presente en cualquier evento del país. Esta manualidad es la carta de presentación que, en los primeros minutos del metraje, contextualiza lugar e historia de los predecesores del protagonista. Gran acierto este de traducir *el erase una vez...* a un lenguaje audiovisual que ofrece información por sí mismo. Ya en lo que respecta propiamente a la celebración del Día de Muertos, cierto es que el film prefiere no ahondar

en la significación o esencia de rituales concretos. Pero sí que introduce elementos reconocibles de la fiesta. Por ejemplo, además de los altares compuestos por fotos y ofrendas a los difuntos, en *Coco* también figura un perro *xoloitzcuintle* (raza originaria de época prehispánica a la que las creencias antiguas ya le atribuían una función de acompañamiento de almas en su viaje, cruzando el río, hacia el otro mundo). No falta tampoco la flor *cempasúchil* (*tagetes erecta*). La misma, utilizada en la realidad para crear caminos que ayuden al fallecido a volver a casa, tiene en el film el poder de crear el puente hasta la Tierra de Muertos así como de devolver al protagonista a su condición humana.

El director, Lee Unkrich, confiesa que la película es fruto de un arduo proceso de documentación que comenzó atendiendo a cuestiones estéticas. El horizontal mundo de los vivos está inspirado en la calidez de los



estados de Michoacán, Guanajuato y Oaxaca. Concretamente sus creadores afirman que Santa Fe de la Laguna (Michoacán) fue la población que más les influyó para crear el pueblo de Miguel y su familia (los Rivera). Para contrastar, la *Tierra de Muertos* tiene la verticalidad propia de una ciudad occidental actual pero infinita, futurista y con elementos mágicos. La manera de construir y comunicar ambos mundos liga con el trasfondo de la película, el cual suaviza la concepción occidental de la muerte integrándola como parte del ciclo de la vida a la manera mejicana.

Coco expone a la muerte física no como un final sino como una continuación. Para ello acerca el mundo de ultratumba y traslada la idea de desaparición al concepto de olvido. Los personajes se desvanecen del más allá solo si nadie los recuerda. El tema y la suavidad del tratamiento favorecen la identificación personal con la cinta.

Al igual que la película separa a las figuras del fondo también aleja la concepción de la muerte de cualquier tipo de tabú. El bonito escenario simbólico e idílico del mundo de los difuntos evoca en el espectador el recuerdo de sus familiares fallecidos, siendo este el caldo de cultivo para lograr un impacto emocional directamente proporcional a la edad del espectador. La vocación lacrimógena es clara. Lo que para el niño es tan solo un fondo sobre el que se desarrolla una historia (que le puede interesar más o menos en función de su edad) para el adulto es una hermosa pintura en la que imaginar a todos

“ Todos
somos parte
de nuestros
antepasados ”



los que ya no están. A la vista está que mucho ha dulcificado Disney su discurso alrededor de la muerte desde el icónico asesinato de la madre de *Bambi* (1942), inspirado en las historias de tradición oral que alimentaron a la compañía en sus inicios.

Coco defiende los beneficios de integrar a los ancestros, la tradición y la historia como parte del propio yo. A la vez aboga por que este legado venga a sumar beneficios sin castrar libertades (véase la lucha del personaje principal, Miguel, por dedicarse a aquello que su familia le prohíbe: la música). La cinta remarca la importancia de la transmisión de valores desde el protector núcleo familiar al mismo tiempo que consuela ante la consciencia de la muerte de los seres queridos. Por ello, puede ser un punto de partida para que educadores aborden con los más pequeños la pérdida y la aceptación del dolor que esta pueda producir. Tangencialmente, la película toca otros temas como la aceptación personal, la perseverancia, el esfuerzo y la autonomía personal.

Pero sin duda además de ser una película sobre valores, Coco es una puerta que conduce a los recuerdos personales mientras filtra la antropología de la muerte a través de una amable, constante e hipnótica combinación de música emotiva y colores saturados ¿Cine infantil? Mejor, y nunca mejor dicho, cine familiar.

|||| Raquel Loredo

COCO



DIRECCIÓN: Lee Unkrich.

PRODUCE: Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.

AÑO DE PRODUCCIÓN: 2017.

PAÍS: Estados Unidos.

DURACIÓN: 1 h. 45 min.

VERSIÓN ORIGINAL en Inglés, doblaje castellano único para todo el mercado latino.

GÉNERO: Drama, Animación.

TEMÁTICAS ABORDADAS: muerte, familia, música, tradición, Día de los Muertos, México.

TRÁILER:



[Ver video Youtube]

CANCIÓN "RECUÉRDAME"
(Carlos Rivera):



[Ver video Youtube]



MÁS ALLÁ DEL DINERO

EVOLUCIÓN

NUEVA

Cuenta 1|2|3 Smart



LIBERTAD

ACCESO

MASALLADELDINERO.COM

Descárgate la App Santander



en

