



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

LOS CUENTOS MOTORES COMO ESTIMULADORES DEL
APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

Trabajo fin de grado presentado por: M^a PILAR CACHADIÑA CASCO

Titulación: GRADO MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Línea de investigación: PROYECTO EDUCATIVO

Directora: SLAVA LÓPEZ

Ciudad: EL ESPINAR, SEGOVIA.

17 DE ENERO DE 2017.

Firmado por: M^a PILAR CACHADIÑA CASCO.

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.8. Métodos Pedagógicos: Estilos de enseñanza, Didáctica de las materias del currículo, Modos de agrupación de los alumnos, Pedagogía diferenciada y educación personalizada).

RESUMEN

Realizamos una propuesta que relaciona tres materias de la Educación Primaria (Inglés -desde una metodología comunicativa y activa-, Lengua y Literatura -desde los cuentos- y Educación Física -desde el movimiento expresivo, comunicativo y creativo-) a través de la metodología ABP y el cuento motor. Desde el marco teórico se establecen las características de dichas materias y de la metodología ABP en relación con la propuesta, para desde ahí explorar como trabajan las maestras del CEIP Montelindo (Bustarviejo, Madrid). Tras ello se realiza una propuesta de cuento motor en lengua Inglesa que se adapte a esas circunstancias y busque un trabajo interdisciplinar que mejore las habilidades comunicativas, sociales y emocionales. Se proponen a continuación actividades para el desarrollo del cuento motor siguiendo las pautas de la maestra de Inglés del centro educativo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Comunicación, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Creatividad, Cuento Motor, Educación Física, Inglés, Interdisciplinariedad, Lengua y Literatura.

ÍNDICE

1. Introducción. Pg. 5.

Presentación y justificación del tema. Pg. 5.

2. Objetivos. Pg. 6.

2.1. Objetivo general. Pg. 6.

2.2. Objetivos específicos. Pg. 6.

3. Marco teórico. Pg. 7.

3.1. Las asignaturas de Inglés, Lengua y Literatura y Educación Física en el currículo de la Educación Primaria. Pg. 7.

3.2. La metodología CLIL, sus generalidades y beneficios dentro de la asignatura de Inglés. Pg. 9.

3.3. La utilización de los cuentos como instrumentos de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura. Pg. 10.

3.4. Los cuentos motores como instrumento motivador para el aprendizaje en la asignatura de Educación Física. Pg. 12.

3.5. La metodología ABP (Aprendizaje basado en proyectos) y sus beneficios en este trabajo. Pg. 15.

4. El proyecto de trabajo en el aula y su contextualización. Pg. 18.

4.1. Características del entorno y del centro, socioculturales y económicas, y características del alumnado. Pg. 18.

4.2. El Proyecto de trabajo en el aula. Pg. 19.

4.2.1. De la teoría a la práctica a través de su aplicación en el CEIP Montelindo de Bustarviejo. Pg. 19.

4.2.2. Entrevistas a las maestras: Inglés, Educación Física, Lengua y Literatura. Conclusiones más importantes. Pg. 20.

4.2.2.1. El funcionamiento del centro, su realidad este curso académico 2016/17. Pg. 20.

4.2.2.2. La asignatura de Inglés y el cuento motor para Olga Plaza Vinatea. Pg. 21.

4.2.2.3. La asignatura de Lengua y el cuento motor para Raquel Muñoz Llorente. Pg. 23.

4.2.2.4. La asignatura de Educación Física y el cuento motor para Raquel Muñoz Llorente. Pg. 24.

4.2.2.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su relación con

el trabajo de las maestras del CEIP “Montelindo”. Pg. 24.

4.2.2.6. La metodología CLIL y su cabida en este trabajo. Pg. 25.

4.2.3. Propuesta de proyecto de trabajo en el aula. Pg. 28.

4.2.3.1. Planteamiento de nuestro trabajo. Pg. 28.

4.2.3.2. El cuento motor de la maestra Raquel Muñoz Llorente: su proceso y características. Pg. 29.

4.2.3.3. Nuestra propuesta. Pg. 30.

4.2.3.3.1. Introducción. Pg. 31.

4.2.3.3.2. El cuento elaborado y su traducción al inglés. Pg. 31.

4.2.3.3.3. La adaptación de nuestro cuento al trabajo de la maestra de Inglés Olga Plaza Vinatea. Pg. 33.

5. Conclusiones. Pg. 38.

6. Consideraciones finales. Pg. 39.

7. Referencias Bibliográficas y Bibliografía. Pg. 40.

7.1. Referencias bibliográficas. Pg. 41.

7.2. Bibliografía. Pg. 43.

8. Anexos. Pg. 45.

8.1. Anexo 1. Documento del centro que da validez a las entrevistas. Pg. 45.

8.2. Anexo 2. Entrevista a Raquel Muñoz Llorente, maestra de Educación Física, Lengua y Literatura, y tutora del grupo de 1º curso de Educación Primaria. Pg. 46.

8.3. Anexo 3. Entrevista a Olga Plaza Vinatea, maestra de Inglés del 1º curso de Educación Primaria. Pg. 52.

8.4. Anexo 4. Cuadro aportado por Olga Plaza Vinatea (“English Games for Infants”). Pg. 58.

8.5. Anexo 5. Documento “El cuento motor de la maestra Raquel Muñoz Llorente”. Pg. 59.

8.6. Anexo 6. Documento de la elección del nombre de la clase. Pg. 61.

8.7. Anexo 7. Documento “¿Qué sabemos de los leopardos?”. Pg. 62.

8.8. Anexo 8. Documento Power Point del proyecto “Los Leopardos”. Pg. 63.

8.9. Anexo 9. Carta a los padres para saber qué hacer con la caja del leopardo Chui. Pg. 73.

8.10. Anexo 10. Cuento completo en Castellano y en Inglés. Pg. 74.

8.11. Anexo 11. La evaluación del cuento motor. Pg. 76.

8.12. Imágenes trabajando el proyecto “Los Leopardos”. Pg. 87.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente TFG nos proponemos trabajar los cuentos motores en el aula de Inglés como primera lengua extranjera. En nuestra opinión, el trabajo interdisciplinar y activo mejora de manera significativa el aprendizaje.

Dos son las principales motivaciones que nos mueven a llevar a cabo esta propuesta. Una, el que hemos realizado la mención en Inglés dentro del Grado de Maestra en Educación Primaria. Otra, son los 19 años de experiencia profesional desarrollada en la Educación Pública, dentro de la Enseñanza Secundaria en la asignatura de Educación Física. Dentro de estos años, los cinco últimos desarrollados como “Subject Teacher” en sección Bilingüe en Inglés.

En nuestra experiencia hemos comprobado que trabajando desde el cuerpo integral se mejoran las habilidades comunicativas en una segunda lengua, así como las habilidades sociales y emocionales del alumnado. Es todo un reto contar con la posibilidad de hacerlo en la Ed. Primaria, en una etapa tan bella y mágica.

Nos motiva realizar una propuesta real, basada en el día a día en el aula. En nuestra opinión, las teorías metodológicas son muy adecuadas, hasta que uno se encuentra con su realidad diaria “a pié de aula”. Creemos firmemente que no podemos dejar de lado esta realidad y para ello hemos querido realizar nuestra propuesta por un lado desde las teorías existentes y, por otro, desde la opinión de maestras y maestros reales en un centro real. Este centro es el CEIP “Montelindo”, en Bustarviejo, donde realicé el Prácticum I. Allí viví una extraordinaria experiencia que no olvidaré nunca. Realizo mi propuesta a partir de las indicaciones de estas maestras.

Es aquí dónde reside la relevancia, adecuación y novedad de este trabajo: interdisciplinariedad, metodología activa y comunicativa, aprender haciendo, y realidad educativa. Ingredientes que están configurando la nueva educación, que ya se convierte en una exigencia ante la sociedad globalizada en la que vivimos. Son muchos los expertos que señalan que nuestra profesión experimentará un cambio radical, con un contenido más profesional y complejo que cualquier otra. Para ellos se trata de educar ciudadanos para un mundo global, en el que se trabaje la gestión de las propias emociones, la globalidad del ser, previo o simultáneo a los contenidos académicos.

Hoy, afrontamos una realidad radicalmente distinta en la que parece apropiado aprender experimentando, desaprender lo vivido en el mundo de la industrialización, un mundo a punto de desaparecer.

Hoy, se trata de realizar e intercambiar experiencias, llevar a cabo investigación básica y desarrollar labores de enseñanza que incluyan lo emocional y experiencial y no sólo la parte lógica de nuestro cerebro. Creemos que esto es lo realmente significativo y útil para la educación integral de cada individuo en el siglo XXI.

El camino que seguiremos en nuestra propuesta será consultar bibliografía relativa a la propuesta en la que relacionamos tres asignaturas:

- Inglés como primera lengua extranjera: utilizando la metodología CLIL, basada en el enfoque comunicativo.
- Literatura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura, utilizando los cuentos como herramienta para facilitar y motivar el aprendizaje.
- Educación Física, utilizando el cuerpo y el movimiento como elementos de expresión, comunicación, desarrollo motor y salud psicofísica, para estimular y mejorar el aprendizaje integral, integrando mente, cuerpo y corazón-emoción.
- El ABP (Aprendizaje basado en proyectos), como metodología activa de aprender haciendo desde los focos de interés del alumnado.

Tras establecer el marco teórico basado en dicha bibliografía, nos centraremos en conocer la opinión que las maestras y maestros del CEIP Montelindo (Bustarviejo) me señalen como posible y real para trabajar en el aula. Para ello cuento con su opinión basada en su experiencia diaria en el aula, en un centro en el que se trabaja con el ABP (aprendizaje basado en proyectos).

Posteriormente realizamos la propuesta de proyecto de trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Realizar una propuesta de trabajo, relacionando de manera interdisciplinar tres asignaturas: Inglés como primera lengua extranjera (desde la metodología utilizada por la maestra de Inglés y desde la metodología CLIL), Educación Física (desde el movimiento expresivo y comunicativo y el desarrollo motor) y Lengua y Literatura (desde los cuentos).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Delimitar en qué curso de la educación primaria sería más adecuado realizar la propuesta según las maestras y maestros del CEIP “Montelindo”.
- Delimitar que aspectos de la metodología CLIL (Content, Cognition, Communication and Culture) son posibles de trabajar y específicamente dentro de cada uno de ellos qué es posible poner en práctica en el curso designado.
- Definir qué son los cuentos y como suponen una mejora dentro de la actividad que me propongo en el curso designado. Si existiesen cuentos motores como tal en la asignatura de Inglés, realizar una revisión bibliográfica y valorar la adecuación de algunos de ellos para nuestra propuesta.
- Valorar qué tipo de cuento motor es más adecuado en función del desarrollo

motor y cognitivo del alumnado seleccionado para nuestra propuesta.

- Describir y canalizar correctamente el ABP en la actividad del cuento motor dentro de un centro en el que se trabaja por proyectos (CEIP Montelindo).
- Diseñar una actividad propicia en la que se trabajen las tres disciplinas de forma coordinada y que sea realizable en el aula.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LAS ASIGNATURAS DE INGLÉS, LENGUA Y LITERATURA Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 8, (p. 19354), señala que los alumnos y alumnas deben cursar las tres asignaturas que relacionamos en el presente trabajo. Por un lado tenemos a la Lengua Castellana y Literatura, y a la Primera Lengua Extranjera, como dos áreas del bloque de asignaturas troncales. Por otro lado, a la Educación Física como área del bloque de asignaturas específicas. Las tres por tanto, han de trabajarse.

En lo relativo a la Lengua Castellana y Literatura, el RD en su Anexo I, apartado c/, (p. 19378), señala que la enseñanza de esta área se propone que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa desde lo pragmático, lingüístico y sociolingüístico y literario. Es aquí dónde cabe nuestro proyecto, en lo literario como elemento de desarrollo de la Lengua Castellana. Nos centraremos en el enfoque comunicativo y de uso social. El currículo señala que esto se ha de conseguir a través de la lectura de distintas clases de textos, comprenderlos y reflexionar sobre ellos. Y que ello se realiza a través de la contextualización e interrelación de áreas y contenidos, tal y como hacemos nosotros, para así llegar a un aprendizaje del uso real de la lengua, así como la necesaria reflexión acerca de ello y el desarrollo por el placer de leer. Dentro del área, la Literatura se encuentra en el Bloque 5, Educación Literaria, asumiendo el objetivo de que los lectores lleguen a desarrollar el hábito de leer y lo prolonguen a lo largo de su vida. Para que esto se consiga, se ha de alternar la lectura, su comprensión y la interpretación de obras literarias que sean de su gusto y se adapten a su desarrollo cognitivo. Para ello se habrán de seleccionar textos literarios y obras que aporten el conocimiento de lo representativo en nuestra literatura. El objetivo es que el alumnado vaya adquiriendo, con la guía del docente, recursos personales de los que dispone un lector activo, que consiga ver en cada obra una puerta que le da acceso a la comprensión de uno mismo, de la realidad, y un acceso a la fantasía. Además esto se ve impulsado por la natural actividad lúdica y creativa del alumnado. Para el currículo, es un eje básico de esta área crear ciudadanos conscientes y con interés por desarrollar su

competencia comunicativa, para así actuar de forma satisfactoria en todos los ámbitos de su vida.

Por su parte, en la primera Lengua Extranjera, Inglés, el RD en su anexo I, apartado e/ (p. 19394), destaca la importancia de adquirir la competencia comunicativa a edades tempranas. Señala las importantes repercusiones que esta acción tendrá, tanto a nivel cognitivo como comunicativo y relacional. Propone desarrollarlo en contextos como la familia y lo propio del mundo infantil, para aprovechar lo que los niños y niñas conocen, sus capacidades y las experiencias con las que ya cuentan. Con ello pretende conseguir que la lengua sea utilizada en su contexto, que les sirva de motivación y que afiance el uso real de lo aprendido. Emplear el juego y trabajar en grupo parecen elementos fundamentales, contribuyendo además a su socialización y desarrollo personal.

Para la Educación Física, el eje básico del área es desarrollar y hacer progresar su competencia motriz. Para ello el RD en su Anexo I, apartado b/, (p. 19406) señala que se debe realizar una oferta equilibrada y variada en la que existan diferentes situaciones motrices con sentido, que integren el trabajo en equipo, lo cognitivo, emocional y social, y trabajen de forma transversal los conocimientos. Solicita el trabajo de las diferentes actividades físicas relacionadas con la corporeidad, el movimiento, la salud, los sistemas de mejora de las capacidades motrices y los usos sociales de la actividad física, y que lo haga a través de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes. De estas últimas destaca el tomar conciencia de sus propias posibilidades y limitaciones, el disfrutar de la práctica y de la relación con los demás. Dentro de esta asignatura existe además un bloque de actividad motriz para desarrollar situaciones artísticas o de expresión, relacionadas con lo estético y comunicativo, de forma individual o grupal. Propone utilizar el espacio, las calidades del movimiento, los componentes rítmicos, la imaginación y la creatividad utilizando diferentes registros expresivos (lo corporal, lo oral, lo danzado y lo musical) como base para acciones como juegos cantados, expresión corporal, danza, juego dramático y mimo entre otros.

A través de las tres materias que abordamos en este trabajo (Inglés, Lengua y Literatura y Educación Física) se trabajan de forma tanto específica como transversal las competencias básicas establecidas por el currículo (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales). Veremos como cada maestra en su materia se centra más concretamente en algunas de ellas, siempre acorde a la realidad de la materia que imparte cada una.

3.2. LA METODOLOGÍA CLIL, SUS GENERALIDADES Y BENEFICIOS DENTRO DE LA ASIGNATURA DE INGLÉS.

La metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning: Contenido y Lengua integrado en el aprendizaje) fue desarrollada para profesores que tenían que enseñar sus diferentes asignaturas a través de una segunda lengua, según señalan Coyle, Hood and Marsh (2010). En ella se integra la enseñanza del contenido curricular de una asignatura, con la enseñanza de una segunda lengua.

Para Coyle, Hood and Marsh (2010) esta metodología se sustenta sobre cuatro elementos básicos. El primer elemento es el Contenido, tomando los contenidos de la asignatura que se trate, con el objetivo mejorar el aprendizaje y las habilidades comunicativas en lengua inglesa. El segundo elemento es la Comunicación, haciendo que los alumnos tengan que comunicarse necesariamente en lengua inglesa tanto en forma oral (escuchar y hablar) como escrita (leer y escribir). Dentro de estas habilidades de comunicación, destacan las “Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS-” y las “Cognitive Academic Language Proficiency -CALP-”. Siguiendo a Bentley (2010, p. 8) las primeras (BICS) son las habilidades comunicativas necesarias para las situaciones sociales y de conversación. Estas son adquiridas por el alumnado tras dos o tres años de recibir educación en la segunda lengua. Estas habilidades son las que menos demanda tienen de recursos cognitivos de alto nivel. Entre ellas están la repetición de los saludos diarios, y asociar imágenes a palabras. Las segundas (CALP) son adquiridas por el alumnado tras al menos 5 años de recibir educación en la segunda lengua. El lenguaje utilizado para enseñar el contenido en la segunda lengua es más académico, y requiere de estudio específico. El tercer elemento es la Cognición, donde se promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas o de pensamiento. Se pretende desarrollar tanto las capacidades cognitivas superiores (HOTS -High Order Thinking Skills-) como las de base (LOTS -Low Order Thinking Skills-). Entre ellas destacan las habilidades que desarrollan el razonamiento, el pensamiento creativo y la evaluación. Veamos de forma esquemática cada una de ellas, siguiendo a Bentley (2010). Aunque están nombradas todas, dentro de cada una de ellas existe la gradación, yendo desde las de base hasta las superiores. Estas son: Recordar (refiriéndose a las cosas que ya sabes, recitar, reconocer, relacionar, escribir, contar); Identificar (mostrando una relación entre las cosas, etiquetar, listar, localizar, emparejar, nombrar); Solicitar (pidiendo diferentes cosas en diferentes situaciones y contextos); Ordenar (poniendo las cosas en lugares particulares, secuenciar por su tamaño, importancia, éxito, etc.); Comparar y Contrastar (buscando similitudes y diferencias, distinguir, investigar lo que es parecido y lo que no lo es); Dividir (separar en grupos más pequeños); Clasificar (poniendo las cosas en grupos de acuerdo a sus características, categorizar, decidir qué); Predecir

(diciendo lo que crees que va a suceder, pensar, adivinar); Hacer Hipótesis (sugiriendo lo que podría suceder o haber sucedido sin saber si sucederá o sucedió, proponer, decidir, imaginar, suponer); Razonar (pensando el por qué, cuál es la causa de un suceso y en qué se traduce, elegir, concluir, decidir, explicar, justificar, recomendar, resolver); Pensamiento Creativo y Sintético (produciendo ideas o pensamientos imaginativos a partir de conocimientos previos, imaginar, construir, cambiar, componer, describir, diseñar, inventar, planificar, producir); Evaluar (diciendo si algo es útil, eficaz o no lo es, valorar, comentar, opinar, juzgar)”. El cuarto elemento es la Cultura, donde se le da gran importancia al conocimiento de la diferencia de bagajes culturales y sociales en función de la lengua que se habla. El lenguaje determina la cultura, y la cultura el lenguaje, por ello se ha de conocer la cultura en la que el lenguaje se desarrolla. Esto les forma como ciudadanos del mundo, y fomenta las relaciones entre estudiantes de diferentes países y culturas, en nuestro caso los de lengua inglesa.

3.3. LA UTILIZACIÓN DE LOS CUENTOS COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

Para Martínez (2011) los cuentos son para los niños un extraordinario recurso educativo que forma la personalidad, el carácter y la vida, además de iniciarles en el placer de leer. Estimula su imaginación y les acerca a aquella persona que se los lee. También incorporan los valores que les permiten comprender el porqué y para qué de dichos valores, mejorando su autoestima y responsabilidad. Escuchar cuentos les proporciona momentos mágicos, llevándoles a conocer hechos fascinantes que protagonizan seres de otros mundos. Este autor señala que el valor pedagógico del cuento reside en una serie de factores que nos parecen significativos para nuestro trabajo. Apoya el uso de la dramatización porque supone participación activa y diversión, contribuyendo a que venzan la timidez. Martínez (2011) señala que inicialmente el origen del cuento está dentro del género oral, con un esquema sencillo para ser transmitido y retenido con facilidad, y con un texto corto y completo, muy adecuado para el contexto escolar. Esto favorece varias funciones intelectuales, entre ellas la imaginación, la memoria y la atención.

Vemos por tanto que nuestro propósito de introducir el cuento como un tipo de lectura entre todas las existentes, es adecuado. Además esto se ve impulsado por la natural actividad lúdica y creativa del alumnado.

Martínez (2011) también destaca el papel del maestro como mediador para acercar al alumnado a la lectura. Nos hace ver las dificultades que encuentra en el camino, ya que no es un mediador voluntario, sino que está dentro de sus funciones como docente. Ha

de contar con otros apoyos como son la familia y el resto de maestros y maestras en la escuela. Para la autora existen una serie de características que han de cumplir los cuentos. Tras describirlas, destaca una serie de actividades que se pueden hacer tras narrar el cuento, entre las que está “reproducir la voz de los personajes, y narrar el cuento participando de forma activa” (Martínez, 2011, p. 6). En el apartado 11 de su artículo trata la escenificación de cuentos para el fomento de la lectura (Martínez, 2011, pp. 7-8) señalando que llevar a cabo la dramatización del cuento es algo necesario, haciéndolo de manera regular y frecuente. Todo ello sirve para desarrollar su personalidad y autoestima, para divertirse, interpretar, para que realicen la expresión corporal de la narración y trabajen la memoria y la agilidad mental. Para la autora escenificando los cuentos refuerzan la lectura, mejoran la concentración, juegan con la fantasía y aumentan su nivel de socialización. Es uno de los instrumentos más eficaces para introducir a los niños en la literatura. Es preciso preparar el material que se va a utilizar, y se recomienda conocer el cuento que se va a escenificar. Es recomendable emplear juguetes de plástico, figura de cartón, etc. El escenario y la decoración no precisan ser ostentosos, lo importante es que los niños se sientan a gusto e identificados con los personaje. En cuanto al vestuario, no ha de ser sofisticado. Basta con elementos sencillos e imaginativos para obtener buenos resultados.

Para Gómez (2016) el cuento es un destacado recurso pedagógico que puede llevar a fomentar una “educación comunicativa integral, siendo este uno de los fines de la educación” (Gómez, 2016, p. 104). La autora apela al cuento con un uso creativo, que dice se puede emplear en las distintas áreas curriculares. Y además opina que tiene la posibilidad de ser un medio para el desarrollo de competencias clave en la Educación Primaria. El proceso creativo es activo y valioso en sí mismo, sin depender su valoración del resultado obtenido. Apela a la originalidad de cada persona, partiendo de sus propias capacidades, integrando el entorno con las propias experiencias y circunstancias. Esto permite enriquecerse de la relación entre varios elementos que participan de dicho proceso. Además contribuye a la competencia en comunicación lingüística, ya que le permiten desenvolverse de forma adecuada, con iniciativa y emprendimiento que les ayuda a interpretar el mundo real, ya que puede presentar cosas que suceden y existen en la vida real. Además pueden desarrollar procesos de razonamiento que les llevarán a la solución de problemas. De la misma manera, al ser los cuentos la manifestación de una cultura concreta, permite que se hagan conscientes una serie de expresiones culturales que ahí aparecen.

Para Jiménez (2015) en relación a las actividades de animación a la lectura destaca “la hora del cuento” como actividad estrella. Existen autores como Montserrat del Amo (1964, citado en Jiménez, 2015) que afirman que es de vital importancia en la vida, y

que les servirá para realizar conexiones entre las historias escuchadas y su propia vida. Propone un horario regular para la lectura de cuentos. Esto les dará autonomía para acceder a ellos por si mismos, y comprobar como puede ir mejorando la comprensión de lo que leen o escuchan, además de facilitar la concentración y la relajación. En la narración oral residen muchas de las raíces de nuestro gusto por la lectura. Si bien sabemos que el maestro es un mediador forzoso por su papel de educador formal, también se pueden destacar ventajas que el maestro tiene en el aula para el buen desempeño de su labor. Éste conoce bien a sus alumnos debido al trato diario, conociendo sus caracteres, miedos, complejos, necesidades... Además conoce su capacidad intelectual, social y emocional lo que mejora sus posibilidad de acertar con lo que les gusta y además con lo que les conviene.

3.4. LOS CUENTOS MOTORES COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR PARA EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En Tabernero, Aliseda y Daniel (2016) encontramos una experiencia que confirma la utilidad y el objetivo que nos planteamos en nuestro TFG. Ellos unen la literatura infantil con el área de Educación Física a través de lo que ellos llaman “Jugar a los cuentos”. Si bien se basan en el cuento motor como concepto, parten de la base de que sin comprensión lectora no hay punto de partida. Desarrollan su propuesta basándose y respetando el programa propuesto por las maestras titulares en un centro de Educación Infantil. Para ellos, el resultado de la experiencia “es una propuesta metodológica válida para conseguir aprendizajes globales e interdisciplinares a partir de los cuentos y el movimiento” (Tabernero, Aliseda y Daniel, 2016, p. 216). Los autores son conscientes de que “los docentes estamos sumidos en un reto constante a la búsqueda de recursos que logren alumnos y alumnas motivados e interesados por aprender. Además uno de los retos de educar es conseguir el gusto por la lectura, ya que es una necesidad innegable: sin lectura comprensiva no hay aprendizaje. Desde siempre el niño juega y se mueve, siendo estas dos actividades ejes de su vida.

Si el currículo solicita que desde todas las áreas se han de desarrollar y adquirir las competencias básicas, hemos de procurar que todas y cada una de ellas así lo hagan. Como vimos, el Real Decreto de Currículo solicita el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, comunicación y construcción del conocimiento y también como un organizador y auto regulador del pensamiento, las emociones y la conducta. Precisamente la Educación Física es un excelente medio para ello. El currículo también señala que el área de Educación Física contribuye al desarrollo de la competencia en

comunicación lingüística, ofreciendo numerosos intercambios comunicativos dentro de las competencias propias del área. El aprendizaje a través del movimiento es un método de enseñanza muy antiguo. Cuando se emplea como medio para aprender, la interacción entre el niño y el contenido es más completa y se recuerdan más conceptos. Este hecho puede dar lugar a que los docentes en Educación Física y el resto del profesorado puedan colaborar para abordar conceptos académicos complejos. De hecho, un viejo proverbio chino dice: Oigo y olvido. Veo y recuerdo. ¡Si hago, comprendo!.

Para Alias (2011) el lenguaje oral, escrito, corporal, plástico y musical se han de utilizar en la Educación Primaria con propósitos comunicativos y creativos. La Educación Física debe contribuir a desarrollar la competencia comunicativa para que el alumnado disfrute escuchando, leyendo, expresándose en cualquier lenguaje. Para ello contamos con el juego, el cuento motor. Los contenidos del área de Educación Física suelen ser muy motivadores, lo que puede aprovecharse “para promover una actitud favorable a la lectura y la escritura como fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía y de saber” (Alias, 2011, p. 87).

Para Iglesia (2008) se han de priorizar valores y objetivos que desarrollen la capacidad de imaginar, interpretar, recibir, intermediar, contar, escuchar y desarrollar lazos de afectividad. Son piezas clave para la socialización de los niños y niñas. Cuando el niño se convierte en el protagonista del cuento motor, se integra plenamente en la historia “y se hace protagonista activo al ir representado lo que en él se cuenta, provocando, por otro lado, que estos lazos afectivos también se multipliquen” (Iglesia, 2008, p. 1).

Alias (2011) plantea que para que se adquieran competencias como elementos vinculados a todas las materias, se han de establecer conexiones entre las áreas para integrar de forma significativa los contenidos. Para este autor, la primera competencia es la competencia en educación lingüística, ya que está en la base de todos los aprendizajes.

Por su parte Seves (2016) nos comparte las posibilidades que ella encuentra en el trabajo con el cuento motor en la clase de Educación Física para el desarrollo de las competencias básicas. Parte de la base de que el cuento motor trabaja la competencia lingüística, sin embargo, no quiere dejar de destacar cómo este trabajo contribuye al desarrollo de todas y cada una de las competencias curriculares. En lo relativo a la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología señala que se ha de trabajar de forma lúdica, motora, poniéndose así en marcha procesos de razonamiento, identificación de situaciones, pensamiento de diferentes estrategias para posteriormente aplicar la opción más adecuada para su solución. Además al contestar a las cuestiones que se plantean, los niños/as están expresando lingüísticamente un

razonamiento. En cuanto a la competencia digital, podemos buscar y localizar cuentos a través del uso correcto de internet, y por otro lado utilizar diferentes soportes para la narración del cuento motor. En lo relativo a la competencia aprender a aprender, valorará sus posibilidades y limitaciones, madurando así los procesos que garanticen alcanzar las tareas motrices propuestas. En cuanto a las competencias sociales y cívicas, el área de Educación Física es una de las áreas más implicadas. Gracias al componente cultural tan diverso que puede tener el cuento, podemos presentar o elegir cuentos para facilitar las relaciones, a fomentar la apertura hacia otras culturas y a descubrir la realidad social en la que se vive. Además se han de aceptar las reglas para el buen funcionamiento de la clase, y se deben respetar las posibilidades y limitaciones del individuo en relación con los demás. En la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, en función de las situaciones en las que se encuentren, se genera en el alumnado la autonomía en lo relativo a la toma de decisiones, donde deberán ser capaces de emprender y desarrollar acciones solos o en grupo, con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. En la competencia conciencia y expresiones culturales, el cuento motor permite que los niños exploren los recursos que su propio cuerpo les ofrece para manifestar ideas, sensaciones, emociones, desarrollando la imaginación y fantasía, enriqueciendo su mundo.

Referente a las lenguas extranjeras, Alías (2011) señala que estas requieren un nivel de dominio y formalización distintos. La competencia lingüística en lengua extranjera significa “poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje” (Alías, 2011, p. 82). Hace referencia a dos proyectos educativos en relación a la Educación Física Bilingüe en Inglés, que fueron premiados. Para Alías “representan buenos ejemplos de cómo abordar la competencia comunicativa en lengua inglesa desde el área de Educación Física” (Alías, 2011, p. 87). Uno de ellos se desarrolla en la Educación Primaria, y lleva por nombre: “Proyecto interdisciplinar de innovación educativa *Me muevo y aprendo Inglés*”, obra de los maestros Diego Alías Gallego y Eva Zambrano Pulido, desarrollado en el CEIP “José Rodríguez Cruz” de Villafranca de los Barros (Badajoz). Seves (2016) desarrolla una propuesta práctica en segundo curso de Educación Primaria y trabaja contenidos relativos a los desplazamientos, saltos, giros y equilibrios. Comenta que la lectura es una actividad destacada en la etapa de Ed. Primaria “donde se abre camino a la exploración y conocimiento del mundo exterior a través del movimiento siendo el juego el principal lenguaje del niño/a”. Seves (2016, p. 121). Para la autora el cuento motor es una herramienta útil y eficaz para trabajar jugando y despertar el entusiasmo por leer y disfrutar.

Para Iglesia (2008) existen una serie de requisitos para desarrollar a nivel práctico el cuento motor. El maestro que dirige la actividad la ha de conocer muy bien, para mantener flexibilidad en la tarea sin perder los objetivos. Debe disponer de el material a utilizar, preparando su ubicación y utilidad, además de un espacio abierto y amplio como un gimnasio o patio. Es deseable que se integre como uno más en la práctica de la actividad. Desarrollará la sesión en tres partes (animación, principal y vuelta a la calma). Al terminar la sesión mantendrá una conversación con los participantes, trabajando así la expresión y comprensión oral. Esta actividad genera otras muchas (dibujos, plastilina, canciones...) que se pueden aprovechar según nuestro interés y circunstancias. De entre los contenidos del área de Educación Física que se trabajan en el cuento están: los desplazamientos, el esquema corporal, la espacialidad, los equilibrios, los saltos, los giros y las manipulaciones.

Tabernero, Aliseda y Daniel (2016) nos presentan las conclusiones de la experiencia realizada con niños y niñas de 5 años de Educación Infantil. Entre estas destacan que la actividad les ha permitido que los participantes adquieran aprendizajes globales e interdisciplinares a partir del uso del cuerpo en movimiento, porque los niños se convirtieron en protagonistas de su aprendizaje, dando respuestas a situaciones problemáticas mediante una interpretación cognitiva y motriz. También la motivación y disposición de los niños hacia las actividades fue muy alta, lo que favoreció la conexión entre el contenido del cuento y las actividades realizadas. Señalan que aunque los nexos conductores de las sesiones fueron el movimiento corporal y el cuento infantil, pudieron comprobar que se llevaron a cabo aprendizajes globales relativos a todas las áreas de conocimiento. Es posible introducir contenidos de todas las áreas y facilita además la adquisición de objetivos de todas ellas. Los niños y niñas representaron situaciones de complicada explicación teórica, vivenciándolas y asumiéndolas y comprendiéndolas con mayor facilidad. Vieron favorecido el desarrollo integral (conocimientos curriculares, habilidades motrices, actitudes, capacidad de resolución de problemas, autonomía personal...), así como relaciones interpersonales. Además los centros educativos participantes calificaron la experiencia como muy positiva para el alumnado y para el profesorado, ya que había proporcionado nuevos aprendizajes y reforzado otros incluidos en los proyectos de aula.

3.5. LA METODOLOGÍA ABP (APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS) Y SUS BENEFICIOS EN ESTE TRABAJO.

Una de las características principales del CEIP Montelindo es que utiliza la metodología por proyectos (ABP). Por ello a continuación pasamos a ver las características principales de esta metodología.

Para Gutiérrez, De la Puente, Martínez, y Piña (2012) esta metodología hace que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje de conocimientos y habilidades. Está centrada en el estudiante, es activa, colaborativa, realizada en grupos que funcionan como equipos, y utiliza el razonamiento crítico. El docente se convierte en facilitador del aprendizaje. El alumnado, tras ser preguntado, busca respuestas, generando así tareas y productos. Todos los estilos de aprendizaje, así como todos los sentidos corporales participan. El aprendizaje es activo dentro de un marco estructurado y de toma de decisiones responsable. Se conoce haciendo, superando el pensamiento dual pensar hacer e integrándolo en un mismo proceso. Fomenta la colaboración y da la posibilidad del autoconocimiento y del conocimiento de los otros, llegando desde ahí a poder integrar los intereses y habilidades particulares con los comunes. El aprendizaje se desarrolla desde su propia realidad, lo que lo hace significativo. La vida es interdisciplinar por si misma, así que trabajando desde estas situaciones reales que forman parte de su entorno social, se llega a las diferentes áreas del currículo. “La idea central es que la realidad debe concebirse como una totalidad, esto es, como múltiples fenómenos relacionados entre sí, y sólo pueden ser comprendidas cabalmente desde un análisis sistémico” Gutiérrez, De la Puente, Martínez, y Piña (2012, p. 121).

El ABP puede ir desde el uso de las habilidades de razonamiento de alto bajo nivel hasta las del más alto, aplicando todo lo previamente adquirido. Los principios cognitivos que lo rigen se basan en la toma de decisiones y la habilidad para hacerlo teniendo en cuenta lo emocional y lo mental. En el proceso existe retroalimentación y refuerzo al tener la posibilidad de contrastar los conocimientos, opiniones, argumentos... Así la motivación se puede llegar a producir, siendo esta uno de sus puntos fuertes. Se genera desde el intento de comprensión del problema y la gratificación interior que surge al conseguirlo. Como destacado mecanismo de la cognición tenemos la transferencia de aprendizaje, ya que lo que se conoce facilita la tarea a la que se enfrentan, convirtiéndolo en útil y llevándolo a construir un nuevo aprendizaje al resolver el problema con el nuevo conocimiento que se ha de integrar.

Se consigue la Metacognición, el aprender a aprender, lo que posteriormente se aplica a lo largo de la vida, fomentando la responsabilidad social y el éxito profesional. Antes del proyecto se preguntarán qué de lo que ya saben les ayudará en esta nueva tarea, podrán valorar la dirección de su razonamiento viendo que conviene hacer primero y qué después, y ser consciente del tiempo que tiene para llevar a cabo la tarea. Durante el proceso se preguntará qué está haciendo, si está en el camino correcto, cómo debe avanzar, y qué necesita saber. Tras la realización del proyecto se preguntará cómo funcionó su aprendizaje, cual fue su trayecto, si se obtuvo lo esperado, cuál fue la

estrategia que funcionó, cómo podría aplicarlo a otros problemas, y qué debo aprender que me he dado cuenta que no sé.

En lo relativo a la Creatividad, entra plenamente en este ámbito. El error se convierte en una oportunidad para aprender, reconociendo que no hay una única solución a un problema sino que existen múltiples soluciones a un mismo problema. La flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración, todos ellos indicadores creativos, se aplican en el ABP. El proceso se convierte así en valioso, y en un camino para la obtención de varios productos todos ellos útiles y con sentido.

Para los autores, el proceso, “la estructura interna del ABP, está constituida por tres componentes: 1. Definición del problema, 2. Formulación de hipótesis, y 3. Validación de la hipótesis” Gutiérrez, De la Puente, Martínez, y Piña (2012, p. 78). En la primera fase es preciso poner atención en las pistas que proporciona el propio problema, así como en los conocimientos previos de cada alumno. Se necesita comprender el problema para avanzar en su solución. En la segunda fase es donde se da una especie de respuesta provisional, para establecer una relación entre lo que necesitamos conocer, y lo que ya conocemos. En la tercera fase se confirma o descarta el supuesto de la hipótesis.

La evaluación se construye desde el proceso realizado y desde lo aprendido. Es continua, no final. Lo que se aprende tiene un valor que va más allá de la calificación obtenida. Además el alumnado se puede autoevaluar, lo que le lleva a una reflexión constante acerca de sus acciones. “Los estudiantes concluyen por sí mismos que los conocimientos no son verdades absolutas, sino aproximaciones a la realidad a través de un proceso de búsqueda, análisis y demostración. Los estudiantes aprenden a dudar, pero no se quedan allí, sino que activamente buscan las evidencias más sólidas que les ayuden a resolver esas dudas. Implícitamente, también concluyen que esta búsqueda es permanente y que cada nueva respuesta abre nuevas preguntas. Si se cumplen los propósitos del ABP se habrá hecho una aportación para la formación de profesionales creativos, deseosos de mejorar los procesos productivos y técnicos de sus respectivos campos de actividad” Gutiérrez, De la Puente, Martínez, y Piña (2012, p. 79).

La evaluación dentro del ABP no equivale a exámenes ni de calificaciones, el proceso es una evaluación continua. En un inicio se han de cuestionar los conocimientos previos al encontrarse con el problema a resolver. Posteriormente, tras estudiar de manera independiente y auto dirigida el suceso, se adquieren nuevos conocimientos. La evaluación tiene que ser congruente con la forma de aprender. Los estudiantes deben ser evaluados de la misma manera como aprenden. Es importante no olvidarse de las habilidades sociales, autoconocimiento e interrelaciones que se llevan a cabo durante el

aprendizaje. Es también competencia importante colaborar a construir mejores ciudadanos.

Tras revisar las características principales de la metodología ABP, nos damos cuenta de que cumple con los rasgos que pretendemos tenga nuestra propuesta. Utilizaremos dichas características en la construcción de nuestra propuesta.

4. EL PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA Y SU CONTEXTUALIZACIÓN

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO Y DEL CENTRO, SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICAS, Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

El centro se encuentra situado en Camino de Valdemanco, 28720, Madrid, España, término municipal de Bustarviejo, al norte de la provincia de Madrid, a 55 km. de la capital en dirección norte. Su extensión es de 56.29km² y se encuentra a 1.222m. de altitud, en las estribaciones de la Sierra de la Cabrera, dentro de la Sierra de Guadarrama. La belleza del lugar y su cercanía a la capital hacen de Bustarviejo un lugar idóneo para vivir y para veranear. El municipio sigue creciendo con nuevas urbanizaciones y viviendas que respetan el entorno, sus paisajes y la forma de vida rural.

Se trata de un centro público perteneciente a la Comunidad de Madrid que dispone de Educación Infantil y Primaria. Es un colegio de línea 1, con un total de 147 estudiantes. El edificio fue construido en el año 1971, para ser utilizado como colegio público de Educación General Básica. En cuanto a los principios y valores que promueve su proyecto educativo se propone una escuela saludable, divertida y confortable, integral, crítica y creativa, democrática, participativa, tolerante y respetuosa, solidaria, integradora y cooperativa, confiada, coeducativa e igualitaria, personalizada, ecológica, activa, abierta y orientadora. Las actividades que llevan a cabo son parte de su identidad, y están enfocadas a conseguir los fines educativos. Entre ellas se encuentran: la recogida de las moras, la castañada, el Festival de teatro, las Jornadas Culturales, y el Huerto Escolar. A través de ellas desarrollan parte de su Proyecto Educativo dando coherencia y una línea común a la propuesta educativa del colegio, trabajando a través de ellas aspectos curriculares como el ritmo, la memoria, la capacidad de expresión y acción en público, la creatividad, el trabajo en equipo, el conocimiento de las tradiciones propias así como de otras culturas, y sobre todo la autonomía, la seguridad, la confianza en uno mismo y el refuerzo de la autoestima, elementos básicos para el desarrollo integral de su alumnado. Y siempre desde una perspectiva participativa.

Toda la comunidad educativa colabora en la realización de las mismas, porque la aportación de las familias es muy importante para los niños y las niñas, y es muy valorada también por el profesorado, ya que la tarea de educar es siempre compartida. En función de las conclusiones obtenidas de nuestras entrevistas, el curso que elegimos para realizar nuestra propuesta es 1º de Educación Primaria, ya que las dos maestras coinciden en que sería el curso adecuado para el trabajo del cuento motor. Estas dos maestras son Olga Plaza Vinatea como Maestra de Inglés, y Raquel Muñoz Llorente como Maestra de Lengua y Literatura, Educación Física, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Plástica (dentro de la Educación Artística), Valores Sociales y Cívicos, además de ser la tutora de dicho grupo. En cuanto a las características del grupo, el aula tiene un total de 15 alumnos, de los cuales 8 son niñas y 7 son niños. Dos de las niñas tienen un año más de lo que correspondería al primer curso (tienen 7 años cuando deberían tener 6). Esto se debe a que una de ellas está repitiendo curso y la otra realizó la educación infantil en una escuela libre, al margen de la educación formal y tras este periodo sus padres decidieron que al tener siete años comenzase la Educación Primaria. La tutora no detecta casos específicos que atender. Todos están dentro del momento evolutivo y madurativo que se les supone, sin ningún problema de aprendizaje que tratar específicamente. Nos señala que en este curso los niños y niñas no tienen porque traer nada aprendido, ya que la educación infantil no es obligatoria, aunque la mayoría provengan de ella. Por tanto se comienza el aprendizaje de la lectoescritura y todos evolucionan positivamente de acuerdo a lo planteado.

4.2. EL PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA

4.2.1. De la teoría a la práctica a través de su aplicación en el CEIP Montelindo de Bustarviejo

Las teorías ofrecen multitud de ideas todas ellas muy valiosas. Sin embargo, cuando los docentes nos aproximamos al aula, y vivimos la realidad diaria, hemos de tener en cuenta multitud de factores. Uno de los primeros, son los niños. Los niños contienen en si mismos un todo, una gran complejidad, como la contenemos cada ser humano. Son un material extraordinariamente sensible, por su momento vital, y por la configuración de su cerebro a nivel neurológico. Por supuesto que las teorías configuran nuestra formación y sin ellas no llegamos a ser los maestros y maestras que somos. Pero en esta propuesta vamos a mirarlo de otra manera: desde la experiencia real de maestras que trabajan día a día, y que se las ven con todo tipo de complejidades: las de los niños, las de sus compañeros y compañeras, las familias, el entorno, el funcionamiento del

centro, y el propio sistema educativo con sus exigencias. Para llevar a cabo esta aproximación, comenzamos con entrevistas realizadas a las maestras de Inglés, Lengua, y Educación Física. Y de sus palabras, partirá nuestra propuesta.

4.2.2. Entrevistas a las maestras: Inglés, Educación Física, Lengua y Literatura. Conclusiones más importantes.

Debido a la limitación del número de páginas para desarrollar este TFG, nos parece adecuado plasmar en este apartado las conclusiones más importantes obtenidas de las entrevistas. Sin embargo, hemos adjuntado la transcripción de las entrevistas en los anexos (Anexos 2 y 3) para que puedan ser consultadas en su totalidad. Para dar validez a estas, el centro ha elaborado un documento en el que refleja que fueron realizadas para este fin. Lo encontramos en el Anexo 1.

Al plantear nuestro trabajo en el CEIP Montelindo, nos dimos cuenta de que lo primero era conocer el funcionamiento del centro en cuanto a como se organizan los maestros y maestras para impartir las asignaturas. Para ello preguntamos a Raquel Muñoz Llorente, que fue nuestra tutora de prácticas en el Prácticum I en dicho centro. Adjuntamos la entrevista completa en el Anexo 2.

Tras la entrevista a Raquel Muñoz Llorente observamos que el trabajo con el cuento motor es muy adecuado en los dos primeros cursos de Educación Primaria. Así que esto nos llevó a entrevistar posteriormente a la maestra que imparte la asignatura de Inglés en estos dos cursos. Ella es Olga Plaza Vinatea. Encontramos la entrevista en el Anexo 3.

4.2.2.1. El funcionamiento del centro, su realidad este curso académico 2016/17

En las entrevistas vimos que la plantilla del CEIP “Montelindo” está compuesta por tres Maestras de Educación Primaria, y 15 maestros/as especialistas, entre los que se encuentran cuatro de Educación Física, tres de Inglés, dos de Educación Musical, una de Audición y Lenguaje, una de Pedagogía Terapéutica, y cuatro de Educación Infantil. Casi todos los especialistas son tutores, salvo los dos maestros de Inglés (una es la jefa de estudios y el otro da prácticamente a todos los cursos de Primaria), y una maestra de Educación Física (que es la Directora del centro). Cuentan con tutores con especialidad que imparten las áreas de Lengua y Literatura, la Educación Artística, los Valores Sociales y Cívicos, el trabajo del Proyecto (en el que incluyen las áreas de Ciencias

Sociales y Ciencias Naturales tal y como solicita la LOMCE) y la especialidad a la que corresponden. De esta manera pasan con sus grupos de tutoría entre doce a quince horas semanales. Las tres maestras que si son de Educación Primaria hacen todas las asignaturas con ellos, salvo las especialidades (Música, Educación Física e Inglés).

La maestra Raquel Muñoz Llorente, es tutora de 1º de Primaria, impartiendo la Ed. Física, la Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales (que se convierten en el Proyecto), Valores Sociales y Cívicos, y el área de Educación Artística (una hora semanal de Educación Plástica y una hora de música con la maestra especialista). Su grupo pasa además tres horas de Inglés con otra especialista (Olga Plaza Vinatea) y cinco horas de Matemáticas con la especialista en Educación Musical que imparte las matemáticas.

4.2.2.2. *La asignatura de Inglés y el cuento motor para Olga Plaza Vinatea.*

Olga realiza este tipo de trabajo en Educación Infantil y en 1º y 2º de Educación Primaria, sin libro de texto, y desde la metodología por proyectos, desde hace 16 años.

No es consciente de que en la asignatura de Inglés existan los cuentos motores como tales. Para ella un cuento motor es aquel que conlleva movimiento por parte del que lo cuenta y por parte de los que escuchan. Su forma de trabajo es relacionar cada cuento con actividades que conlleven movimiento, lo que supone trabajar la expresión corporal y la comunicación oral para que el alumnado comprenda y disfrute del inglés. Este trabajo le parece beneficioso porque observa que los niños comprenden (absorbiendo mucho vocabulario y frases sencillas que posteriormente utilizarán) y disfrutan.

En la planificación de un cuento se plantea varias sesiones. Primero presenta el vocabulario a través de juegos, asocia un movimiento a cada palabra presentada y pregunta a los alumnos por la palabra, dramatizándola primero y hablándola después. También cantan canciones que conlleven movimiento para interiorizar el vocabulario. En segundo lugar, antes de contar la historia, realiza alguna pregunta sobre el cuento para centrar la atención. Después cuenta la historia utilizando distintos soportes (cuento, flash cards, dibujos, materiales creados por ella, marionetas y cuerpo). Y entonces cuenta el cuento por primera vez. En tercer lugar llega la dramatización. Cuenta el cuento por segunda vez involucrando a los niños utilizando preguntas y gestos que les inviten a participar. En cuarto lugar realiza preguntas para saber si han asimilado el vocabulario, pudiendo responder oral o físicamente las palabras solicitadas. En quinto lugar, y una vez trabajado el vocabulario, realiza juegos de mesa y juegos de movimiento en el aula. Terminado el cuento, realiza juegos con grupos

interactivos como: Twister, weather and clothes, fishing, the magic couldron's,.. (podemos encontrar el material explicativo en el Anexo 4)

Los cuentos que utiliza fueron creados por un grupo de profesores que empezaron a trabajar inglés en educación infantil. En ellos se trabaja un vocabulario específico y sencillo, y estructuras sencillas y repetitivas. Con el paso de los años ha ido añadiendo variedad de cuentos a su programación y ha programado 2 o 3 cuentos por trimestre durante toda la etapa de infantil y en 1º y 2º de ed. Primaria. En ellos se trabajan distintos contenidos. Le parecen apropiados porque un niño/a en estas edades requiere actividad física, su atención es breve y las actividades físicas ayudan a interiorizar, asimilar y utilizar el lenguaje.

La experiencia profesional ha sido muy gratificante. Empezó con mucha inseguridad. Por ello, investigó y se inscribió en un grupo de trabajo para impartir inglés en Ed. Infantil durante 6 años. La línea fue crear cuentos motivadores, que requerían creatividad, expresividad física y oral. Realizaron una programación de actividades, la mayoría físicas pero también relacionadas con el aula TIC para que el alumnado aprendiera, disfrutara y se sintiera motivado hacia la lengua extranjera.

En lo relativo a los contenidos curriculares trabajados en 1º y 2º de Educación Primaria, Olga en cuanto a la comprensión oral, trabaja la identificación y comprensión de palabras clave e ideas principales en conversaciones dirigidas, y la comprensión de mensajes producidos en lengua inglesa con distintos acentos.

En lo relativo a la expresión oral, el conocimiento de diferencias fonéticas básicas de la lengua inglesa a través de palabras y oraciones sencillas, la emisión de palabras y mensajes breves y sencillos con una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo correctos, el uso de rutinas, canciones y rimas, la utilización de expresiones de uso habitual dentro del aula, el vocabulario básico, y el uso de oraciones sencillas para el intercambio de información básica.

En la comprensión lectora, trabaja el reconocimiento de los principales sonidos de las letras en lengua inglesa y grupos de sonidos para la lectura de palabras y frases sencillas, el manejo de cuentos, cómics y otros textos narrativos con alto contenido visual, las estrategias de apoyo a la lectura (el contexto visual y el conocimiento previo del tema), y el uso de diccionarios de imágenes y de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento de consulta y de aprendizaje.

Y en la expresión escrita, nos comenta que los contenidos sintáctico discursivos del bloque de expresión escrita son trabajados oralmente. Cuando dichos contenidos han sido asimilados, interiorizados y dramatizados, los alumnos son capaces de escribir palabras y estructuras sencillas en textos sencillos dados o inventados por ellos mismos. Aquí enmarca los distintos contenidos de la expresión escrita (mayúsculas y

punto; Copia y escritura de vocabulario básico; Escritura de textos sencillos siguiendo modelos; Y el uso de diccionarios de imágenes).

En cuanto a la evaluación del cuento motor nos transmite la importancia de atender a dos aspectos: la autoevaluación del maestro y evaluación del alumno. El primero ha de adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para 1º y 2º de Ed. Primaria, el grado de consecución de los objetivos, la adecuación de la secuencia de las propuestas motrices, de la línea metodológica, de los instrumentos de evaluación, valorar los puntos débiles, adecuados, mejorables, y hacer propuestas de mejora, y realizar previsiones para las próximas sesiones.

2º Aspectos que evaluó en el alumno. En cuanto a la evaluación del alumno, evaluará su implicación en el cuento motor desde el sentido lúdico, si es capaz de expresar corporalmente el vocabulario y las frases sencillas trabajadas, si utiliza la expresión corporal junto la expresión verbal para comunicar las palabras y oraciones trabajadas, así como el vocabulario en otros contextos, si colabora, coopera, tolera, etc. a sus compañeros dentro de este tipo de situación (ludo motriz), y si muestra autonomía y confianza en sí mismo. En cuanto a los instrumentos de evaluación que utiliza están la observación directa, el registro diario que contiene datos sobre participación, el uso del lenguaje corporal, la utilización del vocabulario y de frases sencillas, etc. Por último, se debe tener en cuenta los alumnos de necesidades educativas especiales; retraso intelectual leve/moderado, hiperactividad, etc. Se les debe realizar una adaptación curricular, a veces, no significativa pues nos encontramos en los dos primeros cursos de Educación Primaria pero depende del caso. Se necesita coordinación con PT, tutor y especialista. Nos sorprenderán como son capaces de aprender dentro de sus capacidades.

4.2.2.3. La asignatura de Lengua y el cuento motor para Raquel Muñoz Llorente

Raquel nos cuenta lo importantes que son los cuentos para los niños, que pasarían muchísimo tiempo escuchándolos, y que les ayuda a comprender el mundo. Y que llevado al cuento motor les ilusiona aún más, porque luego ellos protagonizarán la historia del cuento. Dentro del área se trabaja la comprensión oral y la comprensión escrita (escuchado primero, transcribiendo el cuento después por partes, y posteriormente leyendo lo transcrito para trabajar la comprensión oral de nuevo). Dentro de este trabajo de escritura se puede incluir el trabajo cooperativo a través de lo que llama “el cuento cooperativo” refiriéndose a la construcción del cuento en grupo.

La lectoescritura es objetivo primordial del Primer Ciclo. También se trabaja la

construcción de la frase, la grafía, y por supuesto la lectura y escritura. Con respecto al lenguaje oral se trabaja también la capacidad de escucha, el saber estar, la espera, la paciencia, y el ceñirse al tema del que se está hablando.

También destaca el trabajo artístico, creativo y emocional que se desarrolla a través de la representación de imágenes a través de los dibujos (tal y como es en la literatura infantil a través de las ilustraciones), en las que los niños expresan muchas cosas que no pueden expresar con palabras. Esto está directamente interrelacionado con la asignatura de plástica que ella también imparte.

4.2.2.4. La asignatura de Educación Física y el cuento motor para Raquel Muñoz Llorente

El cuento motor es una herramienta extraordinaria para trabajar contenidos del área de Educación Física, y desde ahí se lo plantea. En su opinión se pueden trabajar todos los contenidos de la asignatura. Entre ellos están las habilidades motrices básicas, el esquema corporal (percepción del propio cuerpo y sus posibilidades en el espacio y tiempo), la dramatización, los valores sociales y actitudes (superación de miedos, construcción del equipo-grupo, afrontamiento de dificultades, cooperación, ayuda mutua, protagonización de su acción...). Lo ve idóneo para ser trabajado en 1º y 2º curso de Educación Primaria, además de en los dos últimos cursos de Educación Infantil. Destaca el trabajo creativo de la asignatura a través de los contenidos de dramatización y lo que ello lleva implícito: vestuario y disfraces, diseño del espacio (estructuración espacio-temporal) y decorados, caracterización de los personajes del cuento, todo ello directamente interrelacionado con la asignatura de plástica. Y lo que es para ella muy importante, todo ello desde la acción, con lo que esto implica para hacer el aprendizaje significativo.

4.2.2.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su relación con el trabajo de las maestras del CEIP “Montelindo”

Por un lado reflejamos lo que nos cuenta la maestra Raquel Muñoz Llorente. Nos transmite que llevan muchos años trabajando por proyectos en Educación Infantil y en primer ciclo de Educación Primaria. En segundo y tercer ciclo hacen algún proyecto, pero no es la metodología principal. Lo introducen principalmente en Primer ciclo de Primaria dentro del área de Ciencias Naturales y Sociales mezclándolo. Y así lo reflejan

también en los boletines de calificaciones cada trimestre. Además de estas áreas, otras muchas están implícitas y se trabajan: a/Lengua y Literatura, desde el lenguaje oral (ya que el alumnado cuenta acerca de sus investigaciones) y escrito (escribiendo preguntas), desde la lectura (ya que empiezan a leer en primer curso y es un objetivo principal) y la escritura; b/Las Matemáticas, ya que suelen aparecer números, figuras, unidades de medida de longitud, tiempo...; c/La Educación Física trabajando a través de un cuento motor las habilidades motrices básicas y el esquema corporal; d/ La Educación Plástica, dentro de la Educación Artística, ya que a través de los contenidos de dramatización está presente el diseño y realización del vestuario y disfraces y de los decorados, así como la caracterización de los personajes del cuento; e/ Los Valores Sociales y Cívicos entre los que trabaja la superación de miedos, la construcción del equipo-grupo, el afrontamiento de dificultades, la cooperación, y la ayuda mutua.

Por otro, lo que nos cuenta la maestra Olga Plaza Vinatea. Ella trabaja por proyectos en Educación Infantil y en 1º y 2º de Educación Primaria sin libro de texto desde hace 16 años. Su experiencia profesional ha sido muy gratificante. Se ha involucrado en nuevas tendencias educativas como el trabajo en “grupos interactivos”, y aunque confiesa que conlleva esfuerzo y trabajo, afirma que es gratificante ver a los niños aprender y disfrutar con el aprendizaje del Inglés.

4.2.2.6. *La metodología CLIL y su cabida en este trabajo*

Esta metodología nos parece muy útil y adecuada porque se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas, favoreciendo mucho que los diferentes lenguajes expresivos (corporal, lingüístico y literario) se trabajen interrelacionados. En las entrevistas, la maestra Olga no nos habla específicamente del uso de esta metodología. Sin embargo es parte de nuestra propuesta y nos parece adecuado incluirla aquí, interrelacionando la forma de trabajar de la maestra Olga con la metodología CLIL, visualizando así los puntos que tienen en común. Esto nos facilitará posteriormente tener presentes todos los elementos que configuran la propuesta.

Tal y como planteamos en el marco teórico, la metodología CLIL se sustenta sobre cuatro elementos básicos: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura.

El elemento “Contenido” se ve reflejado en cada uno de los contenidos de la asignatura de Inglés. Partimos de los contenidos curriculares trabajados por la maestra Olga en el aula, que tienen correspondencia con los que son atendidos en la metodología CLIL. Concretando, en el Bloque 1 del currículo “Comprensión de textos orales” se corresponde con las actividades de “Listening” en la metodología CLIL; El Bloque 2 del currículo “Producción de textos orales: expresión e interacción” se corresponde con las

actividades de “speaking” en la metodología CLIL; El “Bloque 3 del currículo “Comprensión de textos escritos” se corresponde con las actividades de “reading” en la metodología CLIL, y el Bloque 4 del currículo “Producción de textos escritos: expresión e interacción” se corresponde con las actividades de “writing” en la metodología CLIL. En 1º y 2º de Educación Primaria el trabajo de estas habilidades ha de ser concretado en función de las capacidades, desarrollo cognitivo y madurativo del alumnado. Atendemos a estos aspectos siguiendo las indicaciones dadas por un lado por la maestra Raquel, que nos ha dado las características de los alumnos del aula de 1º de Educación Primaria de la que es tutora, y por otro de la maestra Olga, seleccionando los contenidos curriculares concretos que ella trabajara con estos alumnos. Evidentemente los contenidos de las materias de Lengua y Literatura, y Educación Física, están interrelacionadas en nuestro cuento motor aunque no sea el objetivo específico de nuestro trabajo centrarnos en ellos, tomaremos los citados por las propias maestras en las entrevistas.

Para trabajar “Comunicación” como hemos señalado anteriormente, la metodología CLIL trata cuatro aspectos dentro de ella. Por un lado las habilidades escritas (leer y escribir) y por otro las habilidades orales (escuchar y hablar). El currículo para la Educación Primaria también tiene en cuenta el trabajo de estas cuatro habilidades de comunicación, distribuyéndolo a lo largo de los cuatro bloques de contenidos para el área de “Primera Lengua Extranjera”.

En lo referente a las actividades de Listening, que curricularmente se corresponde con el Bloque 1. Comprensión de textos orales”, Cameron (2005) señala que los niños comienzan aprendiendo una lengua extranjera con ejercicios basados en el desarrollo del vocabulario y el discurso. Esto requerirá práctica, participación e interacción a todos los niveles. Al principio será un proceso casi inconsciente en el que perciben como la lengua se organiza, funciona, sus sonidos... y esto se consigue, por ejemplo, al trabajar un cuento en clase. Posteriormente se podrá analizar el lenguaje de manera más explícita, utilizando el metalenguaje, a la vez que se consigue consolidar lo aprendido.

En lo referente a las actividades de Speaking, que curricularmente se corresponde con el “Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción”, Harmer (2005) señala que en los primeros años de la Educación Primaria será muy importante la expresión e interacción, así como también lo será la interacción social para desarrollar este aprendizaje. La lectoescritura no está desarrollada, y su contacto con la lengua inglesa será a través de la lengua oral. Así que será importante proporcionar suficientes ejemplos e interacciones para poder pasar a participar en el discurso. Primero se

centrarán en descodificar qué se dice, para posteriormente poder acceder al como se dice. Por ello el significado de las palabras se ha de hacer muy accesible. Necesitan tiempo para escuchar cómo se expresan los demás, asimilar el vocabulario y el orden de las palabras dentro de las frases, y prestar atención a las contribuciones de sus compañeros y la interacción de profesor antes de sentirse preparados para hablar en un sistema lingüístico diferente al propio. El habla (producción) exige mucho más que la escucha (recepción) y los niños normalmente decodifican los mensajes hablados antes de desarrollar las habilidades para producirlos. La manera más eficiente de aprender para ellos es a través de la imitación, respondiendo a instrucciones y órdenes dadas en la lengua inglesa. Esto se realiza de una forma especialmente eficaz con las actividades TPR (Total Physical Response).

En lo referente a las actividades de Reading y Writing, que curricularmente se corresponde con los bloques “3. Comprensión de textos escritos” y “4. Producción de textos escritos: expresión e interacción”, vamos a tratarlas conjuntamente, ya que es así como se aborda en Educación Primaria. Cameron (2005) señala que en este caso estamos hablando del uso de la lengua para comprender, expresar y compartir conocimientos. La capacidad de leer y escribir se lleva a cabo a través de una amplia variedad de textos con diferentes objetivos. Esta capacidad no se restringe al ámbito académico, sino que forma parte de la vida diaria desde los primeros años. Después, una vez que el niño va al colegio empieza a desarrollar las habilidades más concretas que le permitirán aprender a escribir y leer. En lengua inglesa son llamadas “Literacy Events”. La lectura está relacionada con la producción oral, ya que descodificando palabras escritas establecemos relaciones con la forma oral de las palabras. De la misma manera, la escritura está relacionada con la producción oral, ya que leer es transformar signos escritos en la forma oral de las palabras. Aunque todo esté relacionado, no debemos simplificar estos dos procesos reduciéndolos a una transformación de la manera de representar o descodificar la lengua.

Además de las cuatro habilidades comunicativas, atenderemos a las “Basic Interpersonal Communicative Skills -BICS-” (las habilidades comunicativas necesarias en las situaciones sociales y de conversación). Y no atenderemos a las “Cognitive Academic Language Proficiency -CALP-”, ya que en primer curso de Educación Primaria el lenguaje utilizado no es académico, ni requiere de estudio específico.

Como hemos visto, Content y Communication coinciden en nuestro trabajo, ya que los contenidos de la asignatura de inglés se centran en desarrollar las habilidades comunicativas en dicha lengua. Por tanto, a la hora de realizar nuestra propuesta trataremos conjuntamente Content y Communication.

En lo relativo al trabajo de la “Cognición” se promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas o de pensamiento. En Educación Primaria hemos de dedicarnos a las capacidades cognitivas de base (LOTS -Low Order Thinking Skills), apostando porque se pueden trabajar todas ellas en un nivel básico (recordar, identificar, solicitar, ordenar, comparar y contrastar, dividir, clasificar, predecir, hacer hipótesis, razonar, pensamiento creativo y sintético, y evaluar).

En el cuarto y último apartado, “Cultura”, somos conscientes de que la cultura determina el lenguaje, y viceversa. Cada cultura ha desarrollado una forma de vivir en función de su contexto y necesidades. Por ello, a través del cuento motor y la construcción de la lengua inglesa en él implícitamente se les transmite la cultura.

4.2.3. Propuesta de proyecto para su trabajo en el aula

4.2.3.1. Planteamiento de nuestro trabajo.

Si bien en este trabajo nos centramos en la asignatura de Inglés, parece claro que los contenidos de las tres asignaturas presentes en este TFG (Inglés, Lengua y Literatura, y Educación Física) entre otras, están interrelacionados. Al desarrollar un trabajo por proyectos esto es inevitable.

Por su parte Olga, desde la asignatura que imparte, Inglés, trabaja sin libro de texto desde hace 16 años, y poniendo en acción los “Grupos interactivos”.

Raquel lo hace desde las diferentes asignaturas que imparte.

En Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, como asignaturas de las que parte el proyecto “Los Leopardos”, trabaja los mamíferos, su ecosistema refiriéndose a su alimentación, geografía en la que viven, características importantes, su clasificación como animales vertebrados, partes del cuerpo, diferentes especies, habilidades, tamaño y peso...

En Lengua y Literatura lo trabaja desde el lenguaje hablado (ya que el alumnado cuenta acerca de sus investigaciones mientras los demás desarrollan la capacidad de escucha, el saber estar, la espera, la paciencia, y el ceñirse al tema del que se está hablando), desde la lectura (ya que empiezan a leer en primer curso y es un objetivo principal, primero escuchando el cuento, después transcribiéndolo por partes y terminar leyéndolo), y desde el lenguaje escrito (por un lado escribiendo preguntas y por otro elaborando el cuento de forma cooperativa refiriéndose a la construcción del cuento en grupo).

En Educación Física trabajando a través de un cuento motor las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos y giros, coordinación y equilibrio), el esquema

corporal (percepción del propio cuerpo y sus posibilidades en el espacio y tiempo), la dramatización (con un alto componente creativo y llevando implícito la elaboración del vestuario, los disfraces, y el diseño del espacio -estructuración espacio-temporal-) y las actitudes y valores propias de la asignatura (superación de miedos, construcción del equipo-grupo, afrontamiento de dificultades, cooperación, ayuda mutua, protagonización de su acción...).

En Educación Plástica, dentro de la Educación Artística, representando de forma creativa imágenes, sensaciones y emociones a través dibujo, el diseño y realización del vestuario, disfraces, decorados, y caracterización de los personajes del cuento.

En Valores Sociales y Cívicos trabaja la superación de miedos, la construcción del equipo-grupo, el afrontamiento de dificultades, la cooperación, y la ayuda mutua.

En Matemáticas desde los números, figuras, unidades de medida de longitud, tiempo que aparecen en el cuento.

Vemos que las asignaturas lejos de estar separadas, están indisolublemente imbricadas en las posibilidades que da el cuento. Sabemos que nuestro trabajo puede estar en relación con todas y cada una de las asignaturas curriculares. Sin duda esto puede ser objeto de otro estudio.

Nuestros pasos aquí son tomar el cuento motor creado por la maestra Raquel, y partiendo de su idea, adaptar dicho cuento para que sea posible trabajarlo en la clase de inglés integrando las premisas con las que trabaja la maestra de Inglés Olga (sus cuentos en movimiento) así como la metodología CLIL.

4.2.3.2. El cuento motor de la maestra Raquel Muñoz Llorente: su proceso y características.

En el cuento motor de Raquel que presentamos en el Anexo 5, encontramos la historia del Leopardo Chui. El cuento motor es una herramienta de trabajo para ella, y comienza su desarrollo escribiéndolo. Inicialmente da una estructura a dicho cuento, sin que este esté completamente escrito. Lo va creando en función de las posibilidades que va viendo con sus alumnos, el espacio del que dispone y el material con el que cuenta. También desarrolla una canción que integra en el cuento en el que realiza un trabajo de esquema corporal y toma de conciencia del cuerpo, como contenidos de la asignatura de Educación Física. Para inspirarse buscó información en Internet, sacando su idea del cuento motor de la siguiente dirección web: <https://prezi.com/r-tu5358uza9/los-leopardos/>. Se trata de una presentación en el programa Prezi, de una maestra de Educación Primaria que trabaja con sus alumnos un cuento de leopardos.

Disponemos también del cuento realizado con sus alumnos en formato video disponible para visualizar en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=N_X49oVo-mk.

A su vez, el trabajo por proyectos solicita que primero los alumnos decidan que quieren ser. Esta elección se realiza al principio de curso, y de ahí partirá toda la relación de las asignaturas con ese proyecto que surge de la motivación de los niños por llamarse de esta manera. En el anexo 6 podemos ver el documento de cómo la clase hizo la elección, proponiendo primero lo que querían ser, realizando después una votación y viendo cuál de las propuestas sale adelante. Una vez decidido que se llamarían “Los Leopardos”, Raquel se plantea el proyecto. En él se pregunta que saben ya acerca de los leopardos, para descubrir qué cosas quedan por aprender qué quieren saber (anexo 7). Posteriormente integrará los aprendizajes que el currículo prescribe: qué es un mamífero, de qué se alimenta, dónde vive, los animales vertebrados, los animales carnívoros, partes de su cuerpo, especies de leopardos, habilidades del leopardo, tamaño y peso de un leopardo, dónde viven (los continentes), colorear, hacer un puzzle, dibujar un leopardo, y conocer y escuchar un cuento de leopardos utilizado para transmitir valores. Después realiza una presentación Power point que funcionará a modo de libro de texto para los alumnos (encontramos el documento en el Anexo 8). También dentro del proyecto elabora “El libro viajero” que lleva por título “El Leopardo viajero”. Cada semana se establece un protagonista de la clase. El primer día de la semana este niño o niña se presenta a sí mismo en público y trae un juguete o algo que le guste y se lo enseña a los demás y luego lo comparte. El protagonista de la clase se llevará una caja que Raquel ha elaborado, en la que se mete el cuento del leopardo viajero. A partir de ahora el Leopardo va a viajar a casa de cada niño que se le llevará de viaje a un lugar que elija de entre la geografía de todo el mundo. Aportará fotos, dibujos, historias, o cualquier material que tenga relación con dicho lugar. Surgen lugares como la prehistoria y los dinosaurios, el Himalaya, África, el mar... Podemos ver la carta explicativa a los padres y madres acerca de esta actividad en el anexo 9. También pueden traer material relacionado con el proyecto (muñecos, peluches, cuentos, juegos, posters...) que Raquel utilizará como material para el desarrollo del cuento motor. Sirva como ejemplo un documental que trajo una niña. Tras visionarlo, Raquel les preguntó que es lo que más gustó de lo visto. Todos contestan que subirse a los árboles y escalar como los leopardos. De esa necesidad y gusto surge una unidad didáctica de escalada dentro de la asignatura de Educación Física que se desarrollará en el rocódromo del centro.

4.2.3.3. *Nuestra propuesta.*

4.2.3.3.1. *Introducción.*

Tomando como referencia el trabajo de la maestra Raquel, nos planteamos desarrollar un cuento motor en Inglés que trate de un leopardo, y que incluya las premisas con las que trabaja la maestra Olga, así como las premisas de la metodología CLIL. Para desarrollarlo me inspiré en el trabajo de Pedro Pablo Sacristán (2008-2017), de su cuento “La mala suerte de pescafrito” que adaptó al cuento motor de la maestra Raquel (un leopardo en la selva). Esta web en la que se publican cuentos infantiles cortos. Tienen una sección de audiolibros para ser escuchados tanto en castellano como en inglés, para educar niños alegres y con valores. En él se pretende desarrollar los valores de fortaleza y superación, así como la forma de convertir las adversidades y la mala suerte en aprendizaje y preparación para el futuro. Posteriormente realizamos la propuesta integrando dichos elementos. Veamos ahora el cuento que hemos elaborado y la traducción al inglés que le hemos dado.

4.2.3.3.2. *El cuento elaborado y su traducción al inglés.*

Cuento que hemos elaborado	Su traducción al inglés
En aquella selva la mala suerte tenía un nombre: Chui Malasuerte.	In this jungle bad luck had a name: Chui Bad Luck.
Era famoso, porque este pequeño leopardo siempre estaba en el lugar equivocado en el momento equivocado!	He was a famous because this little leopard was always in the wrong place at the wrong time!
Cada vez que estaba en un lugar, había un fuerte huracán y Chui Malasuerte volaba por los aires y aterrizaba en un lugar diferente. Desafortunadamente para él, solía ser un sitio peligroso. Una vez aterrizó en la cima de un árbol muy alto, y otra vez en el medio del río. ¿Otra vez?	Every time he was in a place, there was a strong hurricane and Chui Bad Luck was lifted off the ground, he flew through the air and landed somewhere different. Unfortunately for him...it was usually somewhere dangerous. Once he landed on top of a very tall tree, another time in the middle of the river. Another time?
Desde la seguridad de su guarida debajo de una gran higuera, sus hermanos y hermanas miraban y se reían, mientras él corría alrededor tratando de evitar ser	From the safety of their den, under a big fig tree, his brothers and sisters watched and laughed, as he raced around trying to avoid being lifted into the air and taken to

levantado en el aire y llevado a otro lugar peligroso cuando llegaba el siguiente huracán	another dangerous place when the next hurricane arrived.
A pesar de su increíble mala suerte, Chui nunca estaba triste ni desanimado, y cada vez que el huracán se lo llevaba, hacía todo lo posible por volverme libre, aunque sus piernas estuvieran doloridas por el constante correr, tanto de día como de noche.	In spite of his incredible bad luck, Chui was never sad or discouraged, and every time the hurricane took him away, he made every effort to get free again, even if his legs were sore from the constant running, both day and night.
Un día el huracán entró a la cueva de sus hermanos y hermanas, y al mismo tiempo, nació un peligroso leopardo.	One day the hurricane wind came to the same cave as his brothers and sisters were, and at the same time a mean, dangerous leopard was born.
Con sólo unos pocos minutos de edad, este leopardo comenzó a luchar y a hacer al resto de los leopardos en la guarida.	Only few minutes old, this leopard began to fight and injure the rest of the leopards in the den.
Pero por suerte Chui Malasuerte estaba acostumbrado a estar en situaciones problemáticas y no tenía problemas para escapar.	But luckily Chui Bad Luck was used to be in problematic situations, and had no problems escaping.
La madre de ese leopardo recién nacido se dio cuenta de que Chui Malasuerte era un leopardo único en el mundo y lo persuadió para que enseñara a su cachorro a cambiar sus costumbres.	The mother of that new born leopard realized that Chui Bad Luck was a unique leopard in the world and persuaded him to teach her cub to change its ways.
A Chui le encantaba su nuevo papel, pensando en lo bueno que había sido su mala suerte para él.	Chui loved his new role, thinking how good his bad luck had been to him.

Y a continuación, la adaptación de nuestro cuento al trabajo de la maestra Olga. Vamos paso por paso tal y como ella nos contó que era su trabajo de cuentos en movimiento. Tras cada paso, valoramos de forma sintética la relación que tiene su trabajo con la metodología CLIL, para ver las correspondencias. Recordamos aquí que el trabajo de los elementos Content y Communication son coincidentes, ya que los contenidos de la asignatura de inglés se centran en desarrollar las habilidades comunicativas en dicha lengua. Por tanto, a la hora de realizar nuestra propuesta los tratamos juntos.

4.2.3.3.3. *La adaptación de nuestro cuento al trabajo de la maestra de Inglés Olga Plaza Vinatea.*

- Actividades del primer paso:

a/ Presentación del vocabulario a través de juegos, asociando un movimiento a cada palabra presentada.

VOCABULARIO.

Somos conscientes de que el vocabulario es variado y numeroso. Por tanto vamos a distribuirlo a lo largo de varias sesiones en las que se desarrolla el trabajo del cuento motor. Los sustantivos y verbos que nos parece adecuado trabajar en este cuento son los siguientes: Jungle, Bad Luck, Tree, River, Air, Hurricane, Sad, Discouraged, Effort, Legs, Day, Night, Fight, World. Teach, Escaping, Running.

En la primera sesión o sesiones vamos a Trabajar dos de ellos (jungle, hurricane) e iremos incorporando los demás en sucesivas sesiones.

ACTIVIDAD DEL PRIMER DÍA:

Todos los niños se sientan, cierran los ojos y escuchan. Entonces ponemos una música con sonidos de la jungla: (https://www.youtube.com/watch?v=QE_jOCqKE3w).

mientras están escuchando tomamos hojas de la selva que hemos elaborado (<https://es.pinterest.com/pin/446349013044940091/>) y las pegamos a la pizarra.

También colocamos los muñecos que ellos hayan traído y el dibujo de un leopardo bebé en una cueva. Simultáneamente hacemos sonar una música con sonido de huracán (<https://www.youtube.com/watch?v=qGT-4BWWcOY>) y les preguntamos dónde están.

Dirán que en la selva. Abrirán los ojos y hacemos que tenemos unos prismáticos en los ojos y miramos alrededor de la clase. Buscamos animales y cosas de la selva. Y preguntamos, ¿alguien puede ver un leopardo? Dónde vive? En una casa? Hasta que alguno encuentra el dibujo de la cueva y el leopardo.

Ahora les decimos que vamos a contar la historia de un leopardo.

b/ Pregunta a los alumnos por la palabra, dramatizándola primero y hablándola después.

Con Jungle y Hurricane:

Muévete como si estuvieses atravesando la jungla-selva.

Muévete como si estuviese soplando un huracán.

c/ Cantan canciones que conlleven movimiento para interiorizar el vocabulario.

Canción para selva-jungla y animales:

(https://www.youtube.com/watch?v=O35a3aq_Ykg).

Inventamos esta letra y le ponemos una melodía de una canción conocida por ellos: “En la selva está el leopardo me gusta la selva y el leopardo” – “ The leopard is in the jungle, i like the jungle and the leopard”. “En la selva sopla un huracán, me muevo para acá y para allá” – “ In the jungle blows the hurricane, it moves me here and there”. La cantamos todos poco a poco. Cuando pronunciamos las palabras, les enseñamos una tarjeta que hemos elaborado con cada una de las palabras (Jungle-Hurricane). Finalmente la cantamos moviéndonos como en la jungla, o como si estuviese soplando un huracán.

d/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	<p>Listening: escuchar el vocabulario seleccionado.</p> <p>Speaking: repetir las palabras del día (jungle, hurricane).</p> <p>Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane).</p> <p>Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.</p>
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, predecir, hacer hipótesis y pensamiento creativo.
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).</p>

- Actividades del segundo paso:

a/ Pregunta sobre el cuento para centrar la atención.

¿Os acordáis del cuento del Leopardo?

¿Como se llamaba el leopardo?

¿Donde vivía?

¿Qué le pasaba?

b/ Cuenta la historia utilizando distintos soportes (cuento, flash cards, dibujos, materiales creados por ella, marionetas y cuerpo).

Contamos el cuento utilizando marionetas, muñecos y dibujos. Lo contamos sobre el rincón de la asamblea de la clase. Pedimos si alguien nos puede ayudar porque recuerde muy bien lo que pasa en el cuento. Le damos el papel que diga que conoce.

c/ Ella personalmente cuenta el cuento por primera vez.

Contamos el cuento, y cuando llegamos a la parte del leopardo, nos ponemos una máscara que hemos elaborado (<http://www.mudhutmama.com/more-leopards-are-arriving-soon-some-leopard-facts-and-crafts/>). Después les decimos que haremos cada uno una máscara en clase de plástico. También utilizamos las tarjetas de las palabras de vocabulario del primer día y añadimos dos más (tree, day).

e/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	<p>Listening: escuchar el cuento.</p> <p>Speaking: repetir las palabras del primer paso (jungle, hurricane) y dos más (tree, day).</p> <p>Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day).</p> <p>Writing: no realizamos writing. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.</p>
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético.
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).</p>

- Actividades del tercer paso:

a/ Dramatización: ella cuenta el cuento por segunda vez involucrando a los niños utilizando preguntas y gestos que les inviten a participar.

Por primera vez les dice que mientras ella cuenta el cuento ellos se moverán como si fueran Chui Bad Luck.

Tras una primera vez y ver lo que ha sucedido les puede invitar a realizar sonidos de la selva (que quizás escucharon en el audio el primer día) y a reproducirlos con su cuerpo: (<https://www.youtube.com/watch?v=VOU5gAFV9v8>).

b/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	<p>Listening: escuchar el cuento contado por la maestra.</p> <p>Speaking: repetir las palabras del primer paso (jungle, hurricane), del segundo paso (tree, day), y añadir dos mas (sad, effort).</p> <p>Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la</p>
-------------------------	---

	maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day, sad effort). Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético.
Culture	El leopardo y lo que le sucede en la jungla. La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).

- Actividades del cuarto paso:

a/ Realiza preguntas para saber si han asimilado el vocabulario, pudiendo responder oral o físicamente las palabras solicitadas.

La maestra toma las palabras aprendidas en los pasos anteriores: jungle, hurricane tree, day sad, effort. Y va una por una haciendo lo siguiente:

- Las dice,
- Enseña la tarjeta en la que las escribió,
- Les pide a los niños que las repitan,
- Lee la frase del cuento en la que están esas palabras,
- Les pide que se muevan con cada una de ellas como si estuviesen en el cuento.

b/ lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	Listening: escuchar las palabras del vocabulario trabajadas hasta ahora y el cuento contado por la maestra. Speaking: repetir las palabras del vocabulario trabajadas hasta ahora. Reading: leer las tarjetas de las palabras trabajadas mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day, sad effort). Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético.
Culture	El leopardo y lo que le sucede en la jungla. La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).

- Actividades del quinto paso:

a/ Realiza juegos de mesa y juegos de movimiento en el aula.

- Juego de movimiento: visualizar y escuchar esta canción y luego moverla:
<https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>.
- Juego de movimiento: Twister (<http://aulas-virtuales.blogspot.com.es/2013/04/twister-un-juego-muy-beneficioso-para.html>) me muevo como si fuese un leopardo.
- Juego de mesa: juegos de selva y animales para niños de primaria
(<http://www.mundoprimaria.com/juegos-ejercicios-estimulacion-temprana-ninos-primaria/juegos-selva-animales/>)

b/ Juegos con grupos interactivos: Twister, weather and clothes, fishing, the magic couldron.

Juego de mesa “magic couldron” (el caldero mágico):
con este juego vamos a escribir el cuento del leopardo Chui Malasuerte de forma colaborativa.

Dentro del caldero (una gran caja de cartón) meteremos dibujos, juguetes, muñecos, dibujos que ellos hayan podido realizar, las tarjetas con las palabras trabajadas y todo lo que podamos reunir en relación al cuento que hemos estado trabajando.

Antes de empezar a ver que contiene el caldero mágico recordaremos a los niños los personajes del cuento, cuál era el deseo del Leopardo Chui Bad Luck, dónde vivía y como era ese lugar y qué pasaba allí, cual era su objetivo, que tareas difíciles tenía que superar, como lo consiguió, y como acabó el cuento y si el estaba contento con ese final.

Después les recordaremos el comienzo de la historia, los personajes que intervienen, la acción del cuento, el lugar en el que sucede y cómo es, y como termina la historia.

Comenzaremos a sacar cosas del caldero mágico y a escribir la historia. Sería deseable que nos organizásemos para ello a lo largo de varias sesiones y en relación a las diferentes partes del cuento. Por ejemplo, siguiendo este esquema: personajes del cuento, en qué lugar sucedía el cuento, cuál era el deseo del Leopardo Chui Bad Luck, dónde vivía y como era ese lugar y qué pasaba allí, cual era su objetivo, que tareas difíciles tenía que superar, como lo consiguió, y como acabó el cuento y si el estaba contento con ese final.

c/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	Listening: escuchar lo que la maestra dice que tenemos que hacer. Speaking: repetir las palabras del vocabulario, y lo que surja del
-------------------------	---

	<p>cuento.</p> <p>Reading: leer lo que se vaya elaborando del cuento</p> <p>Writing: comenzamos a realizar el cuento.</p>
Cognition	Se trabajan todas las habilidades: recordar, identificar, solicitar, ordenar, comparar y contrastar, dividir, clasificar, predecir, hacer hipótesis, razonar, pensamiento creativo y sintético, y evaluar.
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español.</p>

5. Conclusiones

Me siento satisfecha del trabajo realizado. La idea en mi cabeza era clara. Por mi experiencia sabía que estos tres elementos están interrelacionados, sin embargo era un reto para mi plantearlo en la Educación Primaria. Hemos conseguido los objetivos propuestos.

La principal aportación realizada con nuestro trabajo ha sido llevar a cabo una propuesta interdisciplinar. Hemos relacionado tres materias, sin embargo podían haber sido todas las que forman parte de la Educación Primaria. Me parece destacable que una de estas materias sea la lengua inglesa, ya que en un mundo global en el que hablar una segunda lengua es un aspecto fundamental, mi valor es hacer una aportación desde el disfrute y el juego, con una herramienta deseada y muy significativa para cada niño y niña: los cuentos y la acción corporal.

Con respecto a la metodología CLIL, me doy cuenta de que la maestra Olga, siguiendo los preceptos curriculares, cubre las peticiones que esta metodología propone, que están implícitas. Sin embargo, en mi opinión, la metodología CLIL abre muchas posibilidades y recursos que facilitan la labor. Y lo hacen precisamente porque provienen de otra cultura y de otra forma de ver el mundo, diferente a la que tenemos en nuestro país.

En cuanto a las posibles mejoras, según íbamos desarrollando este trabajo, me daba cuenta de que se podía profundizar mucho más en cada aspecto tratado: relacionar todas y cada una de las materias, realizar una supuesta temporalización en un curso académico, o llevar a cabo la evaluación y sus resultados. En cuanto a este último aspecto, la evaluación, nos damos cuenta de que la estructura del TFG que establece la UNIR y la ley educativa, incluye la evaluación. Es cuestionable por parte del tribunal que no aparezca la evaluación, así que hemos decidido resolver esta cuestión realizando una propuesta en la que se atiendan los aspectos que la maestra de inglés Olga Plaza Vinatea considera necesarios en la evaluación, e incluyendo los aspectos que se tratan

en este trabajo. Por cuestiones de espacio disponible en este TFG (número de páginas) lo presentamos en los anexos (Anexo 11. La evaluación del cuento motor).

Lo que presentamos en este trabajo es solo un reflejo de lo rica y compleja que es la educación, tal y como lo es la vida en la que todo está interrelacionado. Sin embargo me pregunto porqué los seres humanos nos empeñamos en separarlo.

El trabajo de los docentes es complejo, y requiere mucho amor, pasión y dedicación. Me siento satisfecha de la experiencia y el saber que percibo en cada docente que he conocido y en mi misma. Para mi es un lujo ser docente.

Una vez más constato la gran brecha que existe entre la teoría y la práctica. El trabajo de una maestra comienza por su formación, para seguir con un profundo estudio del currículo, para llevar a cabo en la práctica real lo que dicho currículo propone. Tras una buena práctica hay horas de trabajo, reflexión y experiencia.

Haré llegar este trabajo a las dos personas sin las cuales no habría sido posible, Raquel Muñoz Llorente y Olga Plaza Vinatea. Sería un honor para mi que ellas se planteasen llevarlo a cabo y me comunicasen los resultados obtenidos. Sería una bonita investigación.

6. Consideraciones finales

En cuanto a las competencias adquiridas en el Grado y en el TFG, el Grado me ha dado mucho conocimiento y sobre todo, actualización. El mundo ha cambiado mucho en los últimos años. Si quiero ser una buena docente nunca he de dejar de aprender. Esta forma de estudiar un grado on line me ha hecho ver el mundo de otra manera, mucho más alcanzable, práctica y eficaz. Me ha puesto en el mundo de hoy. Me ha aportado mucha información valiosa y me ha hecho más flexible como ser humano.

En este TFG he reflexionado una vez más entre la brecha existente entre teoría y práctica. En mi opinión la práctica avala o no a la teoría, pero evidentemente antes hemos de aprender. Mi reflexión es que para poder hacer teorías se han de haber experimentado antes, y siempre señalar que lo que se transmite se hace desde un momento concreto en una situación concreta, y que podría no ser aplicable a otras situaciones, personas y momentos. Nunca nada es igual a otra cosa. Precisamente en ese punto reside para mi lo valioso de la vida.

En cuanto a los problemas encontrados y su superación, en los momentos de cansancio y atasco, descansar, respirar y relajarse es fundamental, así como trabajar con tiempo suficiente para que pueda haber reflexión sobre lo hecho con anterioridad.

Personalmente este curso ha sido todo un reto. Aún estando en tratamiento y recuperación de un cáncer de mama, he sido capaz de enfocar y llevar adelante las últimas asignaturas del grado y el TFG. Me felicito por ello y me doy la enhorabuena.

Soy maestra de Educación Primaria y me hace muy feliz. Lo he conseguido.

Ahora me quedaría llevar a cabo esta experiencia, mi cuento motor, y ver qué pasa. Sé que una cosa es lo que he escrito, y otra lo que sucederá, a lo que la realidad me llevaría cuando lo pusiese en práctica. Y con cada grupo de niños y niñas la experiencia cambiará por completo, por ellos mismos, por la circunstancia en la que lo aplique, por los medios, instalaciones, el contexto, y por mi misma, porque siempre estamos en un lugar diferente, a cada minuto de nuestra existencia. Sin embargo, había que escribirlo, pensarlo por primera vez para imaginarlo, y ver una posibilidad de llevarlo a cabo, de las infinitas que existen. También me doy cuenta de que un cuento motor en inglés no es lo mismo que uno en castellano. La lengua inglesa tiene sus propios códigos culturales. Sin embargo experiencias como esta te hacen comprenderlo y tratar de lanzar un puente entre ambas culturas para facilitar la entrada a una cultura diferente a la propia.

En cuanto a la autoevaluación y propuestas de mejora en la percepción de mi rol docente, la constancia y el trabajo son parte de mi persona. Estas dos cualidades han hecho que desde el principio me enfocase en cada asignatura y sus actividades.

Mejorarme como docente es mi motivo profesional. Amo esta profesión y sé que estará conmigo mientras viva. Aprender, desaprender y cuestionarse a una misma son fundamentales para vivir y para enseñar, que en definitiva es la mejor forma de aprender.

Quiero terminar con una reflexión. Bajo mi punto de vista nuestro sistema educativo está caduco, y sólo los docentes, los que estamos en medio, entre los niños, las familias, nuestros equipos directivos, la administración, y la opinión pública, sabemos de la complejidad de este asunto al enfrentarnos cada día a esa realidad de múltiples caras que este país quiere simplificar diciendo que no sabemos lo que tenemos que hacer, que vivimos muy bien, y toda una serie de palabras vacías que hemos de escuchar cada día. Si nos diésemos cuenta de que lo único importante son los niños y niñas y su desarrollo, y que es en función de ellos que todo ha de girar, reestructuraríamos todo el mundo alrededor, dándonos cuenta de que hay que ofrecerles lo mejor, porque ellos y ellas son lo más valioso que tenemos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alías, D. (2011). La competencia en comunicación lingüística desde el área de Educación Física. *Puertas a la lectura*. No. 23. pp. 68-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027800>
- Ártica, E. (2012-2013). Prezi. Transcripción de Los Leopardos. Prácticum VI. C.P. El Lago de Mendillorri. Curso 2012-2013. Recuperado el 2 de enero de 2017 de <https://prezi.com/r-tu5358uza9/los-leopardos/>.
- Ártica, E. Eraso, E. (2013). Colegio El Lago de Mendillorri. Ed. Infantil (4 años): “Pitikly, el leopardo en apuros”. Recuperado el 2 de enero de 2017 de https://www.youtube.com/watch?v=N_X49oVo-mk.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, in collaboration with Cambridge ESOL.
- Caminar en la selva (2013). *Las canciones súper sencillo. Canciones para niños*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>.
- C.E.I.P. Montelindo (2015). *Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)*. Material no publicado.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, A.B. (2016). El cuento en la etapa de educación primaria. *Publicaciones didácticas*. No. 68, pp. 104-106. Recuperado de <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/068027/articulo-pdf>
- Guiainfantil (2014). *Los animales de la selva en inglés para niños*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de https://www.youtube.com/watch?v=O35a3aq_Ykg.
- Gutiérrez, J. H.; De la Puente, G.; Martínez, A. A.; Piña, E. Aprendizaje basado en problemas. Un camino para aprender a aprender. *Colección 2013-2. Área de ciencias experimentales. Departamento de Actividades Editoriales. Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje. Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Autónoma de*

México. Recuperado de
https://drive.google.com/file/d/0B5r_no4ZA2NqcGNXV0NfYjhnOGs/view

Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Icono 14: Revista de comunicación y nuevas tecnologías*. No. 10. pp. 10-15. Recuperado de
<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/362>

Jiménez, C.M. (2015). *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria*. Logroño: Unir Editorial.

Jody, J. (2017). *Mud Hut mama. Mother Hood in the African Bush. Más leopardos están llegando pronto*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de
<http://www.mudhutmama.com/more-leopards-are-arriving-soon-some-leopard-facts-and-crafts/>.

Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Innovación y experiencias educativas*. No. 39, p.p. 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTIN_EZ_URBANO_01.pdf

Morgan, J. & Rinvolucrí, M. (2000). *Once upon a time: Using stories in the language classroom*. Cambridge Handbook for Language Teachers. Oxford University Press. Oxford.

Mundo Primaria (2013). *Los animales de la selva. Juego de memoria*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de <http://www.mundoprimaria.com/juegos-ejercicios-estimulacion-temprana-ninos-primaria/juegos-selva-animales/>.

Napról, N. O. (2017). *Pinterest: imágenes*. Recuperado el 8 de enero de 2017 de <https://es.pinterest.com/pin/446349013044940091/>.

Plantilla fantástico S.A. (2013). *Esquema corporal y lateralidad*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de <http://aulas-virtuales.blogspot.com.es/2013/04/twister-un-juego-muy-beneficioso-para.html>.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de sábado 1 de marzo de 2014.)

Robinson, D. (2014). *Eire huracán aullido del viento y silbidos en Mobile, AL – 2004*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=qGT-4BWWcOY>.

Rogers, J. (2013). *La lluvia tormenta. El uso del cuerpo para producir sonidos*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=VOU5gAFV9v8>.

Sacristán, P. P. (2008-2017). *Cuentos para dormir*. Recuperado el 7 de enero de 2017 de <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-mala-suerte-de-pescafrito>

Seves, Y. (2016). La animación a la lectura a través de los cuentos motores. *EmásF: revista digital de educación física*. No. 39. pp. 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5370989>

Tabernero, B. Aliseda, B. Daniel, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. No. 29. pp. 216-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400874>

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford Resource Books for Teachers. Oxford University Press. Oxford.

YogaYak (2013). *Música suave y yoga: sonido natural selva 11 horas – exótico sonido natural de la selva para la relajación, el yoga, el sueño, la lectura*. Recuperado el 9 de enero de 2017 de https://www.youtube.com/watch?v=QE_jOCqKE3w.

7.2. BIBLIOGRAFÍA

Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Dale, L., Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harmer, J. (2005): *The practice of English language teaching*. Longman handbook for Language Teachers.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morgan, J. & Rinvulcri, M. (2000): *Once upon a time: Using stories in the language classroom*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press. Oxford.
- Punset, E. (2010). *Viaje al poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Wright, A. (1995): *Storytelling with children*. Oxford Resource Books for Teachers. Oxford University Press. Oxford.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Documento del centro que da validez a las entrevistas.

C.E.I.P. MONTELINDO
Ctra de Valdemarco, Nº 9
Teléfono-Fax: 916482308
Bustarviejo (Madrid)

Dirección de Área Territorial Madrid -Norte
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid



16/12/2016

M^a Pilar Cachadiña Casco, con DNI 50175426Y, que fue maestra en prácticas en este centro dentro de su Prácticum I durante el curso académico 2014/15, ha realizado en el CEIP "Montelindo" unas entrevistas a las maestras de Inglés, Lengua y Literatura y Educación Física, relativas a la obtención de datos para la realización de su TFG del que está matriculada en el curso académico 2016/17.

Y para que así conste, lo certifico en Bustarviejo, a 16 de Diciembre de 2016.

Fdo.: Olga Plaza Vinatea
Jefa de Estudios



8.2. Anexo 2. Entrevista a Raquel Muñoz Llorente, maestra de Educación Física, Lengua y Literatura, y tutora del grupo de 1º curso de Educación Primaria.

Aquí presento la entrevista realizada a la maestra que fue mi tutora de prácticas en el Prácticum I, Raquel Muñoz Llorente. Este curso académico, como vemos en la entrevista, ella imparte las asignaturas de Educación Física, Lengua y Literatura, y es además tutora del grupo de 1º curso de Educación Primaria.

ENTREVISTA

“En mi TFG me propongo trabajar con el cuento motor para mejorar el aprendizaje del Inglés. Para ello interrelaciono tres áreas curriculares: Inglés, Educación Física y Literatura (dentro del área de Lengua y Literatura).

Soy consciente de que existe mucha literatura al respecto del cuento motor (en Educación Física) que señalan lo apropiado del trabajo. Quiero que el planteamiento sea realista. No quiero inventar una la propuesta y que luego no sea real la aplicación o sea muy idealista. Por eso quiero basarme en tu opinión, fundamentada en la práctica real. Y te pregunto:

- ¿Cómo funciona el centro en general en cuanto a la distribución de profesores y cómo se organizan para impartir las asignaturas?

“En nuestro cole, la mayoría de los docentes somos especialistas. Tenemos pocas profes con la especialidad de Primaria únicamente. Los demás somos, este año concretamente somos 4 especialistas de Educación Física, 3 de Inglés, 2 de Música, y luego tenemos a la AL (Audición y Lenguaje) y la PT (Pedagogía terapéutica) también, y tenemos 4 maestras de Educación Infantil para cuatro grupos. Somos cuatro grupos de Infantil y nueve grupos de Educación Primaria porque hemos tenido dentro de Educación Primaria tres grupos desdoblados, 1º, 2º y 3º. Con estas características del profesorado, los horarios y la conjunción de todo es un poco compleja. Casi todos somos tutores, los que somos especialistas, salvo dos profesores de Inglés, que una de ellas es la jefa de estudios y no tiene tutoría, y el otro profesor de Inglés que da prácticamente a todos los cursos de Primaria, los demás somos todos especialistas. Tampoco es tutora la directora, que es de Educación Física, pero al llevar la Dirección, pues no lleva tutoría”.

- ¿Cómo os organizáis para dar las asignaturas por los cursos, por los ciclos?

“Bueno, los tutores especialistas principalmente damos las áreas de Lengua, el trabajo del proyecto que serían las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales tal y como lo dice LOMCE ahora. Damos la Artística, los valores sociales y cívicos, y nuestra especialidad. Si somos de Música, Música. Si somos de Educación Física, Educación Física. Y si son de Inglés, pues Inglés. Eso nos lleva a que tenemos aproximadamente unas, depende del tutor, aproximadamente entre 12 y 15 horas con nuestro grupo. Hay 2 maestras en el cole que si son de primaria y hacen todas las asignaturas con ellos salvo las especialidades, la Música, la Educación Física y el Inglés. Concretamente en mi aula, el grupo de 1º, yo les doy la Ed. Física, la Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Valores Sociales y Cívicos, y del área de Artística les doy la Plástica, una hora semanal. Y luego tienen otra hora de música con un especialista, tres hora de Inglés y cinco horas de Matemáticas con otra profesora que es la que les da la Música. Estas son las características que tenemos en este curso”.

- ¿Utilizáis la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en tu centro, y cómo os planteáis todo este trabajo?

Si, en mi cole en Infantil, desde hace ya muchos años se está trabajando por proyectos y en primer ciclo también llevamos trabajando así muchísimos años. Ya segundo y tercer ciclo hacen algún proyecto, pero no es la metodología principal. Y lo introducimos principalmente en Primaria en el primer ciclo dentro del área de Ciencias Naturales y Sociales. Lo mezclamos. No hay una diferencia. De hecho, ni siquiera en los boletines lo vamos a diferenciar. Es el Proyecto. Punto. Y ahí tocamos contenidos de ambas áreas, pero, además ahí se mezcla con todo, porque está el lenguaje implícito. Está todo el tema del lenguaje oral con lo que ellos vienen contando, de lo que han investigado, de lo que han buscado, de lo que los papás les han contado, de el trabajo que han hecho en casa y como ellos lo cuentan. Cuentan todo lo que conocen. Y luego el lenguaje escrito está también porque hay trabajo escrito. Escribimos, realizamos preguntas, buscamos información. Hay que empezar a leer, porque aún en primero hay algunos compañeros que no están leyendo, que están leyendo mal. Y entonces están un poco mezcladas todas, incluso las matemáticas aunque yo no las de, pero siempre por ahí aparecen números, figuras. Y luego en algunas ocasiones también al ser la especialista de Educación Física con el grupo lo meto. Y este año en concreto, te cuento esto también, hemos empezado con un proyecto sobre los leopardos porque es el nombre de nuestro grupo, y hemos trabajado diferentes aspectos de los leopardos, relacionado con muchas áreas, y con

la Ed. Física hemos creado un cuento motor en el que teníamos que buscar a un leopardo. Entonces el trabajo por proyectos es tan rico, porque sale de lo que ellos quieren. Ellos querían ser la clase de los leopardos. Entonces todo está cargadísimo de motivación. En Ed. Física lo hemos relacionado también con cuánto salta un leopardo, cuánto corre, cuánto mide, cuál es su longitud. Todo eso lo hemos trabajado en Ed. Física. Cuánto medimos nosotros. Nos hemos dibujado en el suelo, cómo somos, cuáles son las partes de nuestro cuerpo, cuales son las partes del cuerpo del leopardo. Hemos corrido para ver cuánto tardamos en recorrer una distancia, hemos saltado para ver cuánto saltamos nosotros y ver cuánto salta un leopardo, para hacer esa comparación. Ahí estamos introduciendo términos matemáticos de medidas de tiempos, de medidas de longitud, de acción. Bueno... es tan completo que apostamos por los proyectos y seguiremos apostando porque dan miles de posibilidades y porque son ellos los que quieren eso”.

- Dentro de tu trabajo como especialista en Ed. Física , concretamente, y maestra que imparte la Ed. Física a tu grupo en este curso en concreto 2016/17, ¿Qué opinión te merece, te parece positivo, el trabajo de los contenidos de tu asignatura a través de los cuentos motores?.

“Si, si, si. Es que dentro de un cuento motor tu puedes meter lo que tu quieras. Y partes de esa motivación de los chavales, porque les estás metiendo a ellos como personajes de la historia. Son ellos los que realizan el cuento, no soy yo la que se lo estoy contando, ni estoy hablando de ningún príncipe, ni se tienen que imaginar nada, son ellos. Entonces mete lo que quieras, que lo van a hacer. Y lo van a disfrutar y se lo van a pasar “teta”. Puedes meter saltos, giros, todas las habilidades motrices básicas están ahí. Y luego ritmos, superación de miedos está ahí también. Les puedes meter tantas cosas, el cuento puede derivar por tantos lugares. Y luego se crea también como un espíritu de aventurero, de venga, y vamos a ver que pasa después, y a ver que dificultad nos vamos a encontrar ahora, ¿no? Y entre ellos se crea ese espíritu de “entre todos juntos lo vamos a conseguir” también, ¿no? Esa cooperación, esa ayuda que tienen que llegar entre todos y ayudarse para pasar esa dificultad para poder encontrarse la siguiente. Encontrar a quién se haya perdido. Bueno, depende del cuento que se haya creado y que ellos también lo han creado. Hay veces que tienes que modificar el cuento porque ellos de repente le han dado un giro, y tienes que introducir lo que ellos han producido. Y eso es fantástico. Es muy bonito, genial”.

- Y desde tu experiencia, ¿Cuál es la edad que te parece más apropiada para trabajar el cuento motor en todos los años que tu llevas trabajándolo?

“Bueno, yo como trabajo también en Infantil, que les doy la psicomotricidad a los pequeños, es muy bonito con tres años. Pero todavía hay veces que sobre todo alguno se puede salir un poco del cuento. Pero a partir de los cuatro años es mágico. Cuatro, cinco, y ya nos metemos en la primaria, seis años, siete años. Primero y segundo de primaria entran fenomenal”.

- ¿Podrías concretar o destacar los beneficios que tu observas o que tu obtienes al hacer este trabajo en tu clase? ¿Cuáles serían?

“Por un lado destaco la motivación, el enganche que tienen con la actividad. Y por otro lado destaco también cuando lo consigues, que no es siempre, que hay algunos alumnos que les cuesta más estar en grupo y trabajar por los otros, pero es el grupo que se crea. Estar unidos, todos juntos, por y para conseguir ese objetivo. Entonces hay un ambiente mágico ahí”.

- ¿Cómo llevas tu a cabo todo este trabajo? ¿Se te ocurre desde tu parte de tutora, desde tu parte de profesora de Ed. Física? ¿De dónde sale?

“Inicialmente cuando yo he trabajado el cuento motor, venía desde la Ed. Física porque yo cuando estudié, esto lo empezamos a ver y me encantó, y empecé a buscar más cuentos motores que me podían ser útiles. A compartir también con otros compañeros de Ed. Física y fui creando un repertorio de cuentos motores. Y luego lo que he ido haciendo en este cole en el que el trabajo que hacemos es por proyectos, es ir metiendo también, sobre todo en los grupos que llevaba yo, o en los grupos en los que estaba trabajando proyecto y podía meter alguna actividad, algún cuento motor relacionado con ese proyecto, pues vincularlo y te inventas un cuento. Te inventas un cuento y le vas metiendo las dificultades motrices y habilidades”.

- Desde el área de Lengua y Literatura, en tu opinión, es interesante el aprendizaje de los contenidos de esa área trabajados desde los cuentos?

“ Si. Los cuentos para ellos se tirarían horas escuchando cuentos. Les llevan a otro lugar. En esta edad además son importantísimos porque ellos están empezando a leer. Ellos quieren conocer el mundo a través de los cuentos. Y esa motivación les hace aprender, querer aprender a leer. Querer ser ellos quienes ven y descubren esas historias que hay en los cuentos. Entonces es genial. Si luego lo llevamos al cuento motor, ser ellos los propios protagonistas del cuento... es que te estoy contando esto y se me ocurren trescientas mil cosas que podríamos hacer a posteriori. Pues decir, hemos sido los personajes. Vamos a escribir lo que hemos hecho, vamos a contar los

diálogos, qué podrían decir... es que habría un trabajo de un año entero con un cuento motor, o de un trimestre entero, utilizándolo con la Lengua”.

- Dentro de lo que es tu curso del que eres tutora, en 1º de Primaria, toda la comprensión auditiva, y todos los contenidos del área de Lengua en ese curso, ¿se vería favorecido?

“Sí, sí. La comprensión oral y es que lo puedes meter también en comprensión escrita. Es decir, tu puedes transcribir el cuento y trabajar por partes, grupitos, esa comprensión inicial. Que podría ser algo que lo presentas previamente y ellos lo van leyendo, van trabajando esa comprensión, ya sabiendo encima sabiendo que va a ser algo en lo que ellos se van a transformar, un cuento con el que van a jugar ellos y van a ser los personajes”.

- ¿Y te parece una buena oportunidad para que ellos además de esa comprensión oral y escrita, pues aprendan un nuevo vocabulario y todo lo que ello implica, significados, verbos de acción, palabras...?

“Sí, y el trabajo de la lectoescritura que es el objetivo primordial de primer ciclo. También podrías trabajar la construcción de la frase, que es importante. La “grafo” (la grafía) que podrían ser ellos quienes escriban frases del cuento, o lo que dicen personajes en un determinado momento del cuento. Es que podría ser infinito. Ten en cuenta que en primero es esa escritura, y esa lectura en lo que más incidimos. Y luego es ese lenguaje oral, esa capacidad de escucha, el saber estar, el esperar, la paciencia, el poder hablar del tema que se está hablando... Todo esto se trabaja en los proyectos. Tú estás hablando del leopardo y hay que hablar del leopardo y no que uno te cuente que sus abuelos han venido anoche, que esto en esta etapa están en ello todavía. Y todo eso está ahí. Todo eso, lo puedes meter, lo puedes trabajar y tiene que ver al final todo con todo. Está todo relacionado. Me pongo a pensar en la de posibilidades que, si te lo planteas desde un inicio, puede tener el cuento motor, éstas son muchas. Desde la propia creación del cuento en una actividad de cuento cooperativo, donde uno inicia el cuento, el otro continúa donde el primero lo ha dejado y así entre todos los miembros del grupo vamos creando el cuento, si bien el maestro o maestra tiene que intervenir un poquillo para que tenga su lógica, su sentido como cuento motor, porque ese es el objetivo que tenemos, pero que se puede crear el cuento con ellos. Dentro del área de lengua que la creación es tan importante, así como en todas las áreas. Por otro lado, una vez que hemos creado el cuento lo puedes escribir tú, lo pueden escribir ellos, ese puede ser otro trabajo de escritura, con tu ayuda, sin tu ayuda. Se puede escribir incluso utilizando la metodología de aprendizaje cooperativo

en grupos de dos si ya está trabajado el aprendizaje cooperativo, o de cuatro y bueno, que sean ellos cuatro quienes escriban una partecita del cuento. También se puede hacer el dibujo de esa parte del cuento porque en la imagen ellos son capaces de expresar miles de cosas que a lo mejor no está puesto en lo verbal. Después podemos también podemos trabajar toda la parte de la caracterización de los personajes que hemos creado en el cuento. Disfrazarnos, pintarnos... Elaborar los disfraces. Es que puede dar para todo un año. Además se puede desarrollar toda esa parte expresiva, de dramatización, del cuerpo que expresa más allá de las palabras, Y además la parte previa. De trabajar la escenografía, de trabajar el vestuario con todo lo que tiene que ver con la Plástica. La plástica, la creatividad. Trabajar la escenografía, el espacio. Qué vamos a colocar. Ahí hay una estructuración espacial que entra dentro de nuestros contenidos de Ed. Física con el cuerpo, pero ya no te quiero contar en el área de Matemáticas, la estructura espacial y la percepción. Entonces ver como vamos a colocar la zona en la que los gorilas trepaban a los árboles. Qué van a ser los árboles con los materiales que tenemos. Todo eso diseñarlo. Y llegará un momento en que lo ponemos en práctica. Y todo eso que hemos diseñado, esos materiales, esos disfraces, esa caracterización, los materiales del cole, o los que hayamos hecho, ponerlo in situ, colocarlo, y a disfrutar de nuestro cuento motor. Todo este trabajo puede llevarnos fácilmente todo un trimestre. Yo lo he empezado a desarrollar en este primer trimestre. Podría extenderlo a todo el curso si me lo propusiese”.

- Muchas gracias Raquel por contarnos tu experiencia y dedicarnos tu tiempo.

“Pues muchas de nada”.

8.3. Anexo 3. Entrevista a Olga Plaza Vinatea, maestra de Inglés del 1º curso de Educación Primaria.

Aquí presento la entrevista realizada a la maestra Olga Plaza Vinatea. Este curso académico, como vemos en la entrevista, ella imparte la asignatura de Inglés entre otros al grupo de 1º de Primaria del que Raquel Muñoz Llorente es tutora.

ENTREVISTA

“En mi TFG me propongo trabajar con el cuento motor para mejorar el aprendizaje del Inglés. Para ello interrelaciono tres áreas curriculares: Inglés, Educación Física y Literatura (dentro del área de Lengua y Literatura).

Soy consciente de que existe mucha literatura al respecto del cuento motor (En Educación Física) que señalan lo apropiado del trabajo. Quiero que el planteamiento sea realista. No quiero inventar una la propuesta y que luego no sea real la aplicación o sea muy idealista. Por eso quiero basarme en tu opinión, fundamentada en la práctica real. Y te pregunto:

- ¿Existen para la asignatura de Inglés los cuentos motores como tales? (tal y como son un recurso en la asignatura de Ed. Física).

“No soy consciente de que en la asignatura de Inglés existan los cuentos motores como tales. Personalmente, entiendo como cuento motor aquel que conlleva movimiento por parte del que lo cuenta y por parte de los que escuchan. Llevo trabajando 16 años, impartiendo inglés en educación infantil, en 1º y 2º de educación primaria sin libro de texto y basando mi trabajo en proyectos. Mi forma de trabajo ha sido y es relacionar cada cuento con actividades que conlleven movimiento., ello me ha supuesto trabajar la expresión corporal y la comunicación oral para que el alumnado comprenda y disfrute del inglés”.

- ¿Crees posible trabajar el aprendizaje del inglés a través de un cuento motor?
¿Qué beneficios te aportaría?

“Si. El beneficio es observar la comprensión de los niños y su disfrute. Aunque son muy pequeños son capaces de absorber muchísimo vocabulario y frases sencillas que posteriormente van a utilizar”.

- En caso afirmativo, ¿Cómo lo desarrollarías?

“Planifico varias sesiones. Ejemplifico una programación de un cuento:

1º *Presentación del vocabulario: realización de juegos tales como el memory, point to, where is...? Asocio un movimiento a cada palabra presentada y pregunto a los alumnos por la palabra dramatizándola y sin hablar, y viceversa y canciones que conlleven movimiento y que a través de esos movimientos ayuden a interiorizar el vocabulario, etc.*

2º *Cuento.*

Antes de contar la historia, realizo alguna pregunta sobre el cuento para centrar su atención. Después paso a contar la historia. Utilizo distintos soportes: cuento, flash cards, dibujos o distintos materiales creados por el profesor, marionetas y cuerpo.

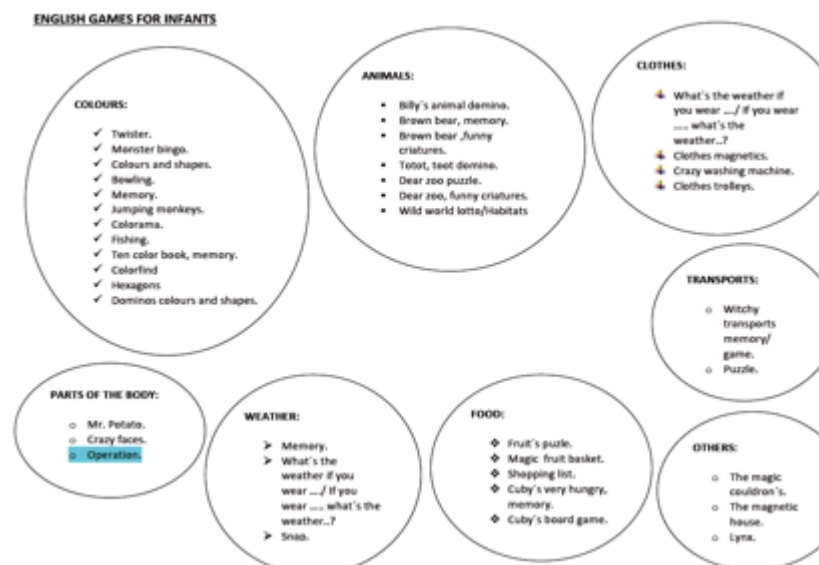
3º *Dramatización.*

La 2ª vez que cuento la historia, involucro a los niños, utilizando preguntas, gestos,...etc. que los invite a participar.

4º *Realizo unas cuantas preguntas para saber si han asimilado el vocabulario o utilizan oralmente o físicamente las palabras aprendidas.*

5º *Juegos o trabajo de mesa.*

Una vez trabajado el vocabulario, realizo juegos de mesa, juegos de movimiento en el aula y una vez terminado el cuento, realizo juegos con grupos interactivos, tales como: Twister, weather and clothes, fishing, the magic couldron's,.. (Adjunto un planning de juegos según los contenidos a trabajar)". Lo podemos encontrar en el Anexo 4.



- ¿En qué curso lo aplicarías?

En los mencionados anteriormente, 1º y 2º de Educación Primaria.

- ¿Qué tipo de cuento y cómo lo organizarías?

Los cuentos que utilizo fueron creados por un grupo de profesores que empezamos a trabajar inglés en educación infantil y con escasez de materiales en aquellos momentos. Los cuentos trabajan un vocabulario específico y sencillo, estructuras sencillas y repetitivas. Con el paso de los años, he ido añadiendo gran variedad de distintos tipos de cuentos a mi programación. Ejemplos: Me, hungry!, Elmer's weather, Elmer's weather, Ten color book, Rainbow Rob, Not now Bernard, Winnie, the witch! Etc. He programado 2 o 3 cuentos por trimestre durante toda la etapa de infantil y en 1º y 2º de ed. Primaria. Se trabajan distintos contenidos aunque algunos se repiten. Me parecen apropiados porque un niño/a en estas edades requiere actividad física, su atención es breve y las actividades físicas ayudan a interiorizar, asimilar y utilizar el lenguaje.

- ¿Qué contenidos, dentro de los 4 bloques existentes (Bloque 1. Comprensión de textos orales; Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción; Bloque 3. Comprensión de textos escritos; Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción) aplicas para 1º y 2º de Educación Primaria en tu trabajo con los cuentos con actividades que conlleven movimiento?

Voy a contarlos en función de lo relativo a la comprensión y expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, y como aplico los contenidos de estos bloques para 1º y 2º de Educación Primaria en mi trabajo con los cuentos con actividades que conlleven movimiento.

En lo relativo a la comprensión oral, trabajo lo siguiente:

- *Identificación y comprensión de palabras clave e ideas principales en conversaciones dirigidas.*
- *Comprensión de mensajes producidos en lengua inglesa con distintos acentos.*

En lo relativo a la expresión oral, esto:

- *Conocimiento de diferencias fonéticas básicas de la lengua inglesa a través de palabras y oraciones sencillas.*
- *Emisión de palabras y mensajes breves y sencillos con una pronunciación, entonación, acentuación y ritmo correctos. Uso de rutinas, canciones y rimas.*
- *Utilización de expresiones de uso habitual dentro del aula. Vocabulario básico. Uso de oraciones sencillas para el intercambio de información básica.*

En la comprensión lectora, esto:

- *Reconocimiento de los principales sonidos de las letras en lengua inglesa y grupos de sonidos para la lectura de palabras.*
- *Lectura de palabras y frases sencillas.*
- *Manejo de cuentos, cómics y otros textos narrativos con alto contenido visual.*
- *Estrategias de apoyo a la lectura: el contexto visual, conocimiento previo del tema.*
- *Uso de diccionarios de imágenes y de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento de consulta y de aprendizaje.*

Y en la expresión escrita, lo siguiente:

- *Comentar que los contenidos sintáctico discursivos del bloque de expresión escrita son trabajados oralmente.*
- *Cuando dichos contenidos han sido asimilados, interiorizados y dramatizados, los alumnos son capaces de escribir palabras y estructuras sencillas en textos (sencillos) dados o inventados por ellos mismos. Aquí se enmarcarían los distintos contenidos de la expresión escrita (mayúsculas y punto; Copia y escritura de vocabulario básico; Escritura de textos sencillos siguiendo modelos; Uso de diccionarios de imágenes).*

- *Si ya has tenido una experiencia de este tipo... ¿puedes contárnosla?*

16 años trabajando inglés en educación infantil, me ha proporcionado una experiencia profesional muy gratificante, empecé con mucha inseguridad. Por ello, investigué y me apunté a un grupo de trabajo en Comisiones Obreras para impartir inglés en Ed. Infantil. En este grupo trabajé 6 años, proporcionándome la seguridad que no poseía. La línea fue crear cuentos motivadores, que requerían creatividad, expresividad física y oral y a la vez, realizamos una programación de actividades, la mayoría físicas pero también fueron relacionadas con el aula TIC para que el alumnado al que impartíamos clases aprendiera, disfrutara y se sintiera motivado hacia la lengua extranjera. Desde entonces he creado, inventado nuevos cuentos en esta línea y me he involucrado en nuevas tendencias educativas “grupos interactivos”, conlleva esfuerzo y trabajo pero es gratificante ver a los niños aprender y disfrutar de esta área.

- *Y para terminar, ¿cómo te planteas la evaluación del cuento motor en los dos primeros cursos de la Educación Primaria, que son en los que trabajas con esta herramienta?*

Consideró importante diferenciar dos partes en esta cuestión. Por un lado la autoevaluación del maestro, y por otro el alumno y los aspectos en los que considero que he de evaluarle.

En lo relativo a la autoevaluación del maestro, los aspectos a evaluar son en mi opinión:

- *Adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para 1º de ed. primaria.*
- *Grado de consecución de los objetivos.*
- *Adecuación de la secuencia de las propuestas motrices.*
- *Adecuación de la línea metodológica.*
- *Adecuación los instrumentos de evaluación.*
- *Puntos débiles y propuesta de mejora.*
- *Aspectos adecuados.*
- *Aspectos mejorables.*
- *Previsiones en próximas sesiones.*

Y en lo relativo a los aspectos que evaluó en el alumno están:

- *Se implica en el cuento motor desde el sentido lúdico.*
- *Es capaz de expresar corporalmente el vocabulario y las frases sencillas trabajadas.*
- *Utiliza la expresión corporal junto la expresión verbal para comunicar las palabras y oraciones trabajadas.*
- *Utiliza el vocabulario en otros contextos.*
- *Colabora, coopera, tolera, etc. a sus compañeros dentro de este tipo de situación (ludo motriz)*
- *Muestra autonomía y confianza en sí mismo.*

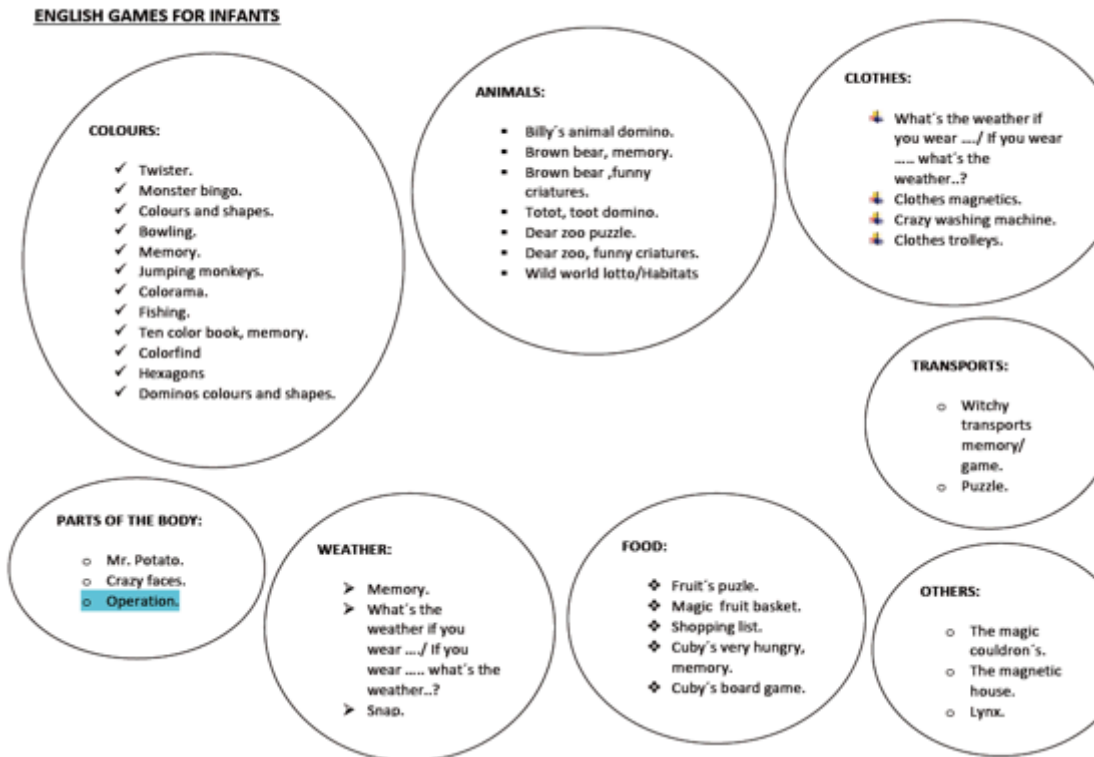
Y no puedo olvidarme de los instrumentos de evaluación. Utilizo los siguientes:

- *La observación directa.*
- *El registro diario que contiene datos sobre participación, uso del lenguaje corporal, utilización del vocabulario y frases sencillas, etc.*

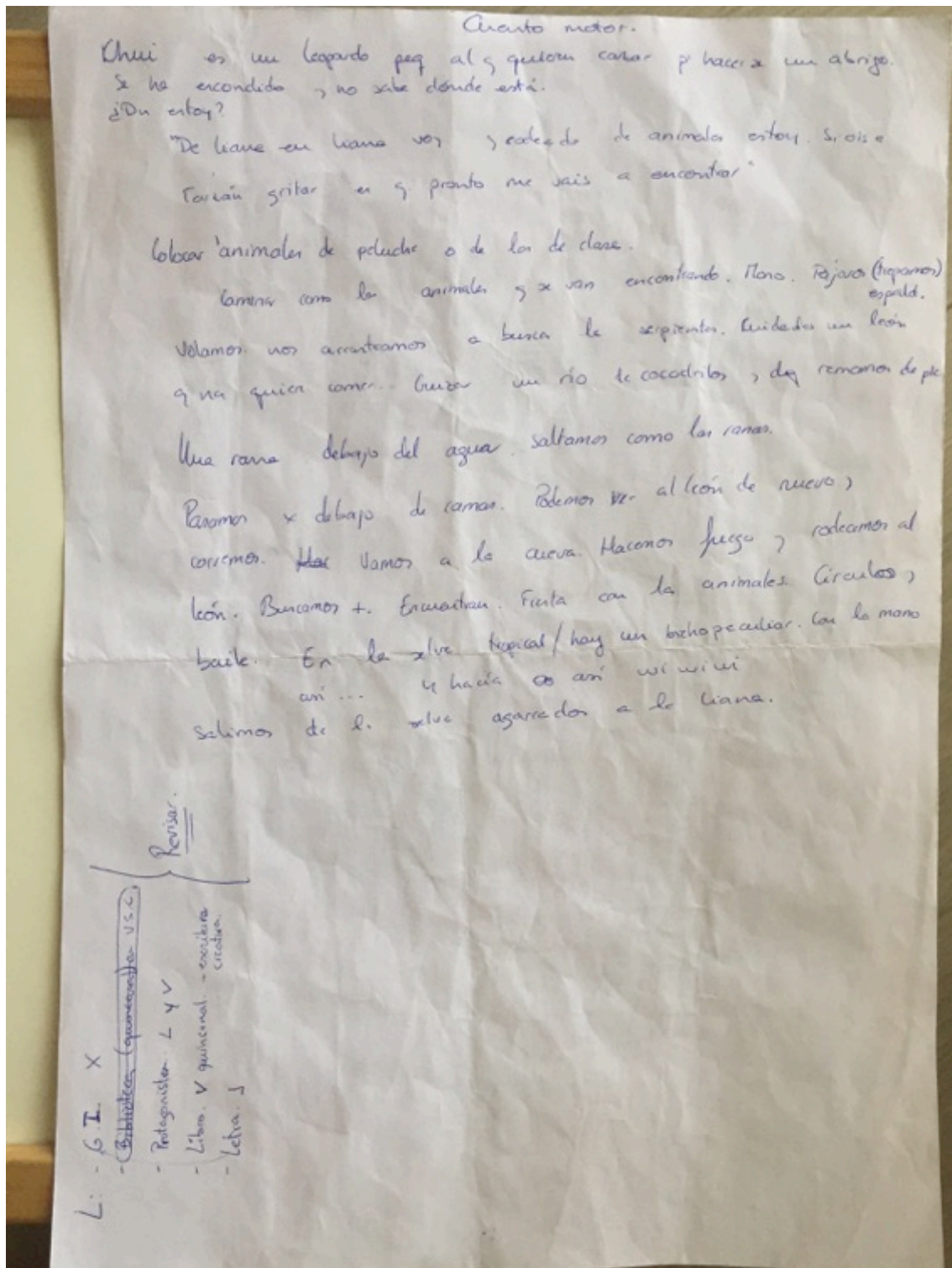
Por último, se debe de tener en cuenta los alumnos de necesidades educativas especiales; el retraso intelectual leve/moderado, la hiperactividad, etc. Se les debe realizar una adaptación curricular, a veces, no significativa pues nos encontramos en 1º de educación primaria pero depende del caso. Se necesita coordinación con PT,

tutor y especialista correspondiente. Nos sorprenderán como son capaces de aprender dentro de sus limitaciones.

8.4. Anexo 4. Cuadro aportado por Olga Plaza Vinatea (“English Games for Infants”).



8.5. Anexo 5. Cuento motor de la Maestra Raquel Muñoz Llorente.



Presentamos ahora la transcripción de este escrito para facilitar su comprensión:

“Chui es un leopardo pequeño al que quieren cazar para hacerse un abrigo.
Se ha escondido y no sabe donde está. ¿Dónde estoy?
De liana en liana voy y rodeado de animales estoy.
Si oís a Tarzán gritar es que pronto me vais a encontrar.
(Colocar animales de peluche en la clase).
(Caminar como los animales que se van encontrando: mono, pájaros -trepamos espaldas-). Volamos, nos arrastramos a buscar las serpientes. Cuidado un león que nos quiere comer.
Cruzar un río de cocodrilos y remamos de pié.
Una rama debajo del agua. Saltamos como las ranas.
Paramos y debajo de camas.
Podemos ver al león de nuevo y corremos.
Vamos a la cueva. Hacemos fuego y rodeamos al león.
Buscamos más.
Encuentran.
Fiesta con los animales.
Círculos y baile.
En la selva tropical hay un bicho peculiar. Con la mano así...y hacía así, wi, wi, wi.
Salimos de la selva agarrados a la liana”.

8.6. Anexo 6.

LA CLASE DE ...

- Vampiros
- Zombis ||||
- Dragones
- Caballitos de Mar
- Cobras |||||
- Gatos
- Super wii ||||
- Fantasmas ||||
- Mamba Negra ||||| 7
- Sirenas ||||
- Mamba Verde ||||
- Las mentis religiosas |||||
- Leopardos ||||| 12 12-11
- Lagartijas ||||
- Peces luna |||||
- Tortugas
- Guargos |||||
- Perros |||||
- Sirenas |||||
- Caimanes |||||
- Perros salchichas ||||
- Dragones de Comodo ||||| 7
- Osos ||||
- Militares |||||
- Lobos |||||
- Focas |||||
- Cangrejos ||||| 3

8.7. Anexo 7.

COSAS QUE SABREMOS

- Muchos leopardos pueden vivir una jirafa social
- Comen carne. (Maika) Clasificación leopardo carnívoro carnívoro carnívoro
- Tienen lunares negros. (Sancha) Plástico o leopardo con lunares negros de otros colores o naranja o otros
- Dientes muy afilados. (Maika) y garras afiladas (Sancha)
- Son muy silenciosos. (Maika) Norma de clase: Leopardo cazando
- Comen toda la carne q ven. (Eriola)
- Viven en la selva. (Manuel) Geografía
- Solo comen cuando tienen hambre (Maika)
- Escalan a los árboles q los tienen un ar comer sus presas (Izhan)
- Cazán x leonche + que por el día (Laila) Características: Animales nocturnos
- Tienen muy buen olfato. (Maika)
- Comen se pelean con los ~~leop~~ caracallos.

Faltan por publicar: Eric la, Mariam, Albino, Asomero, Uso, Área, Adrián, Honor.


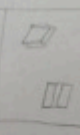
Reina: tiene el leopardo un obispo de José Martí

Fabula: de la Fontaine: el leopardo y el mono. Norma subterránea

Cuento: el leopardo en su árbol

Leopardo para mural clase: son manchas con papel pestañas Manuel un árbol en 1^{er} plan, Sabana.

Hacer un leopardo del leopardo o de animales vertebrados.

	
---	---

Duplicarlas dando del libro

Hacer un mini libro del leopardo

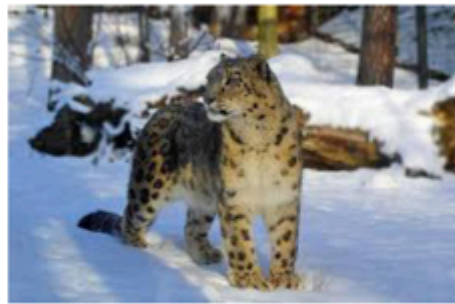
Ver los videos q guardé en Pinterest (flap, learning) bitelucos / flamifera

Copiar alguna página de la delfina

8.8. Anexo 8.

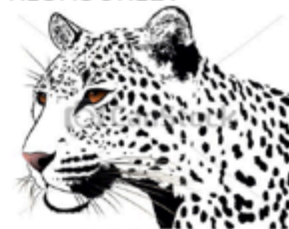


LOS LEOPARDOS



¿Qué sabemos?

- MUCHOS LEOPARDOS PUEDEN CAZAR UNA JIRAFÁ.
- COMEN CARNE.
- TIENEN LUNARES NEGROS, DIENTES MUY AFILADOS Y GARRAS AFILADAS.
- SON MUY SILENCIOSOS.
- COMEN SÓLO CUANDO TIENEN HAMBRE.
- VIVEN EN LA SELVA.
- ESCALAN A LOS ÁRBOLES PARA QUE LOS LEONES NO SE COMAN SUS PRESAS.
- CAZAN POR LA NOCHE MÁS QUE POR EL DÍA.
- TIENEN MUY BUEN OLFATO.
- COMEN TODA LA CARNE QUE VEN. (PRESAS DE OTROS DEPREDADORES)



El leopardo

¿Qué es?

MAMÍFERO

Los bebés toman leche materna

¿Qué come?

CARNE

¿Dónde vive?

SABANA AFRICANA



Hubo una vez en la selva un leopardo muy nocturno. Apenas podía dormir por las noches, **y tumbado sobre la rama de su precioso árbol, se** dedicaba a mirar lo que ocurría en la selva durante la noche. Fue así como descubrió que en aquella selva había un ladrón, observándole pasar cada noche a la ida con las manos vacías, y a la vuelta con los objetos robados durante sus fechorías. **Unas veces eran los plátanos del señor mono,** otras la peluca del león o las manchas de la cebra, y un día hasta el colmillo postizo que el gran elefante solía llevar el secreto.

Pero como aquel leopardo era un tipo muy tranquilo que vivía al margen de todo el mundo, no quiso decir nada a nadie, pues la cosa no iba con él, y a decir verdad, **le hacía gracia descubrir esos secretillos.**

Así, los animales llegaron a estar revolucionados por la presencia del sigiloso ladrón: el elefante se sentía ridículo sin su colmillo, la cebra parecía un burro blanco y no digamos el león, **que ya no imponía ningún respeto estando calvo como una leona.** Así estaban la mayoría de los animales, furiosos, confundidos o ridículos, **pero el leopardo siguió tranquilo en su árbol,** disfrutando incluso cada noche con los viajes del ladrón.



Sin embargo, una noche el ladrón se tomó vacaciones, **y después de esperarlo durante largo rato**, el leopardo se cansó y decidió dormir un rato. Cuando despertó, se descubrió en un lugar muy distinto del que era su hogar, flotando sobre el agua, aún subido al árbol. **Estaba en un pequeño lago dentro de una cueva**, y a su alrededor pudo ver todos aquellos objetos que noche tras noche había visto robar... ¡el ladrón había cortado el árbol y había robado su propia casa con él dentro! Aquello era el colmo, así que el leopardo, **aprovechando que el ladrón no estaba por allí**, escapó corriendo, y al momento fue a ver al resto de animales para contarles dónde guardaba sus cosas aquel ladrón... Todos alabaron al leopardo por haber descubierto al ladrón y su escondite, y permitirles recuperar sus cosas. Y resultó que al final, quien más salió perdiendo fue el leopardo, que no pudo replantar su magnífico árbol y tuvo que conformarse con uno mucho peor y en un sitio muy aburrido... y se lamentaba al recordar su indiferencia con los problemas de los demás, viendo que a la larga, por no haber hecho nada, se habían terminado convirtiendo en sus propios problemas.



MAMÍFEROS

Los mamíferos son animales que maman, toman leche de las mamas de su madre. Tienen pelo y nacen del vientre de su madre.

¿Los leopardos son mamíferos?

¿Por qué?

¿Conoces algún otro animal mamífero?



COLOREA LOS MAMÍFEROS DE ROJO, LOS PECES DE AMARILLO, LOS INSECTOS DE NARANJA, LOS ANFIBIOS DE AZUL, LOS REPTILES DE VERDE Y LAS AVES DE ROSA.



VERTEBRADOS

LOS VERTEBRADOS SON ANIMALES QUE TIENEN ESQUELETO.



1. ¿LOS LEOPARDOS SON VERTEBRADOS?

2. ¿POR QUÉ?




3. ¿CONOCES OTROS ANIMALES VERTEBRADOS?




COLOREA LOS ANIMALES VERTEBRADOS:



CARNÍVOROS

Los animales CARNÍVOROS comen carne de otros  ANIMALES.

Los animales HERBÍVOROS comen  PLANTAS.

Los animales OMNÍVOROS comen CARNE Y PLANTAS.

¿QUÉ SON LOS LEOPARDOS: CARNÍVOROS, HERBÍVOROS U OMNÍVOROS?

¿CONOCES MÁS ANIMALES CARNÍVOROS?



Partes del cuerpo del leopardo



LAS ESPECIES DE LEOPARDOS



LONGITUD SALTO:

PUZLE

Recorta por las líneas de puntos.



PEGA AQUÍ LAS PIEZAS DEL PUZLE

EL TAMAÑO Y EL PESO DE LOS LEOPARDOS

- **TAMAÑO:** Alcanzan de 91 cm a 1,91 m de longitud, más de 58 a 110 cm de la cola y una altura en la cruz de 45 a 78 cm.
- **PESO:** Los machos adultos llegan a pesar entre 37 y 90 kg, y las hembras de 28 a 60 kg.⁴

¿CUÁNTO MEDIMOS NOSOTROS?



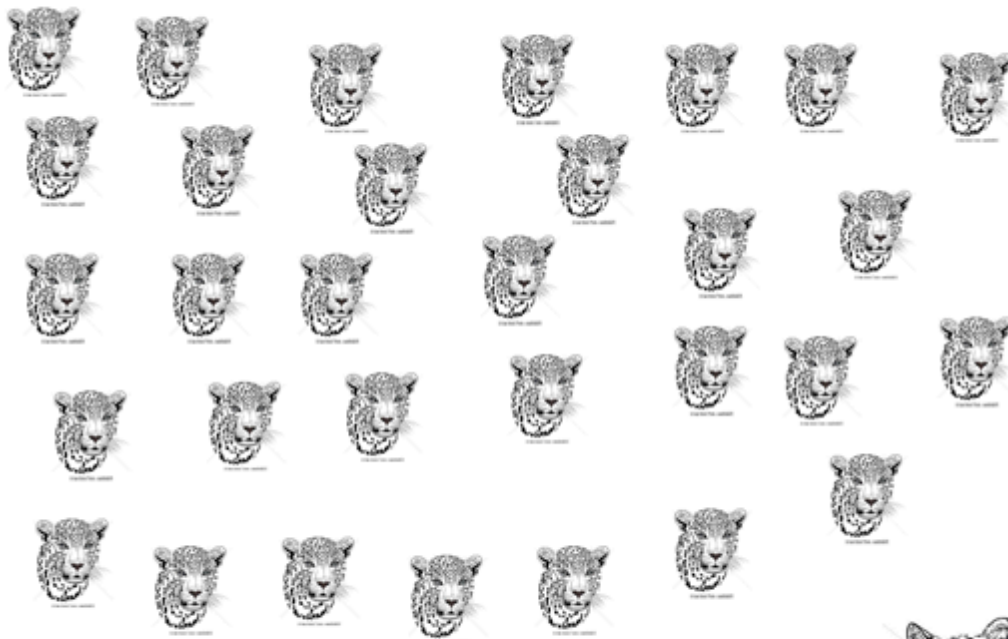
HAZ UN LEOPARDO SEGÚN ESTA INFORMACIÓN

- El leopardo tiene una silueta bastante maciza, con la cabeza redonda y la cola larga y fina.
- Sus patas son potentes, con cuatro dedos en las posteriores y cinco en las anteriores, siendo todas sus garras retráctiles.



¿Dónde viven?

Los Continentes



8.9. Anexo 9. Carta a los padres para saber qué hacer con la caja del leopardo Chui.

EL LEOPARDO CHUI HA LLEGADO A VUESTRA CASA Y JUNTO CON VUESTRA FAMILIA TENDRÉIS QUE LLEVARLE A ALGÚN **LUGAR**.

ELEGID UN SITIO QUE QUERÁIS CONOCER, QUE YA CONOZCÁIS, QUE OS GUSTE O SIMPLEMENTE QUE OS HAYA PROVOCADO CURIOSIDAD Y, ACOMPAÑADOS DE GERARDO, CONTADNOS AQUELLO QUE MÁS PUEDA LLAMAR VUESTRA ATENCIÓN. (para relacionar con cono natural, geografía, localización en el mapa de lugares, ya que lo pide el currículo...)

SI QUERÉIS AÑADIR ALGÚN OBJETO QUE NOS AYUDE A CONOCER MEJOR EL LUGAR ELEGIDO Y QUE QUEPA EN LA CAJA DE CARTÓN, ADELANTE.

UNA DE LAS COSAS MÁS BONITAS DE ESTE PROYECTO ES QUE TODOS Y TODAS APORTEMOS Y PODAMOS VER LO QUE LOS DEMÁS COMPAÑER@S VAN AÑADIENDO. POR ESO ES IMPORTANTE QUE TANTO EL LIBRO COMO LOS OBJETOS QUE SE VAYAN DEPOSITANDO EN LA CAJA SE MIMEN AL MÁXIMO Y PUEDAN LLEGAR SANOS Y SALVOS A TODAS Y TODOS.

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA PARTICIPACIÓN.

Raquel Muñoz Llorente. Tutora de 1º de Primaria.

8.10. Anexo 10. Cuento completo en Castellano y en Inglés.

En aquella selva la mala suerte tenía un nombre: Chui Malasuerte.
Era famoso, porque este pequeño leopardo siempre estaba en el lugar equivocado en
el momento equivocado!
Cada vez que estaba en un lugar, había un fuerte huracán y Chui Malasuerte volaba
por los aires y aterrizaba en un lugar diferente.
Desafortunadamente para él, solía ser un sitio peligroso.
Una vez aterrizó en la cima de un árbol muy alto, y otra vez en el medio del río.
¿Otra vez?
Desde la seguridad de su guarida debajo de una gran higuera, sus hermanos y
hermanas miraban y se reían, mientras él corría alrededor tratando de evitar ser
levantado en el aire y llevado a otro lugar peligroso cuando llegaba el siguiente
huracán.
A pesar de su increíble mala suerte, Chui nunca estaba triste ni desanimado, y cada
vez que el huracán se lo llevaba, hacía todo lo posible por volverme libre, aunque sus
piernas estuvieran doloridas por el constante correr, tanto de día como de noche.
Un día el huracán entró a la cueva de sus hermanos y hermanas, y al mismo tiempo,
nació un peligroso leopardo.
Con sólo unos pocos minutos de edad, este leopardo comenzó a luchar y a hacer al
resto de los leopardos en la guarida.
Pero por suerte Chui Malasuerte estaba acostumbrado a estar en situaciones
problemáticas y no tenía problemas para escapar.
La madre de ese leopardo recién nacido se dio cuenta de que Chui Malasuerte era un
leopardo único en el mundo y lo persuadió para que enseñara a su cachorro a
cambiar sus costumbres.
A Chui le encantaba su nuevo papel, pensando en lo bueno que había sido su mala
suerte para él.

In this jungle bad luck had a name: Chui Bad Luck.

He was famous because this little leopard was always in the wrong place at the wrong time!

Every time he was in a place, there was a strong hurricane and Chui Bad Luck was lifted off the ground, he flew through the air and landed somewhere different.

Unfortunately for him...it was usually somewhere dangerous.

Once he landed on top of a very tall tree, another time in the middle of the river.

Another time?

From the safety of their den, under a big fat tree, his brothers and sisters watched and laughed, as he raced around trying to avoid being lifted into the air and taken to another dangerous place when the next hurricane arrived.

In spite of his incredible bad luck, Chui was never sad or discouraged, and every time the hurricane took him away, he made every effort to get free again, even if his legs were sore from the constant running, both day and night.

One day the hurricane wind came to the same cave as his brothers and sisters were, and at the same time a mean, dangerous leopard was born.

Only few minutes old, this leopard began to fight and injure the rest of the leopards in the den.

But luckily Chui Bad Luck was used to be in problematic situations, and had no problems escaping.

The mother of that new born leopard realized that Chui Bad Luck was a unique leopard in the world and persuaded him to teach her cub to change its ways.

Chui loved his new role, thinking how good his bad luck had been to him.

8.11. Anexo 11. La evaluación del cuento motor.

Nos hemos dado cuenta de que la estructura del TFG que establece la UNIR y la ley educativa, incluye la evaluación. Hemos decidido resolver esta cuestión realizando una propuesta en la que se atiendan los aspectos que la maestra de inglés Olga Plaza Vinatea considera necesarios en la evaluación, e incluyendo los aspectos que se tratan en este trabajo. Lo presentamos en este apartado de los anexos.

8.11.1. Autoevaluación del maestro. Aspectos a evaluar.

8.11.1.1. Adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para 1º de ed. Primaria.

En cuanto a los Objetivos el RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el artículo 2 define objetivos como los “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (RD 126/2014, p. 19351). Posteriormente en el artículo 7, Objetivos de la Educación Primaria, apartado f/ establece que se ha de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (RD 126/2014, p. 19354). Tras ello, en el Anexo I Primera Lengua Extranjera Inglés, destaca en el apartado e/ la importancia de adquirir competencia comunicativa a edades tempranas.

No queremos olvidarnos de las competencias que están estrechamente unidas a los objetivos. El RD las define como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (RD 126/2014, p. 19351).

Propone desarrollar objetivos y competencias en contextos como la familia y lo propio del mundo infantil, para aprovechar lo que los niños y niñas conocen, sus capacidades y las experiencias con las que ya cuentan. Afirma que con ello se conseguirá utilizar la lengua en su contexto, para que les sirva de motivación y que afiance el uso real de lo aprendido. Además emplear el juego y trabajar en

grupo parecen elementos fundamentales, que además, contribuyen a su socialización y desarrollo personal.

En cuanto a los contenidos son definidos como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado” (RD 126/2014, p. 19351). Dichos contenidos se estructuran en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques (Bloque 1. Comprensión de textos orales; Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción; Bloque 3. Comprensión de textos escritos; Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción) que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas de la materia. Las relaciones existentes entre estos tres elementos del currículo básico no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística. Esto supone que, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo.

En lo relativo a los criterios de evaluación los define como los “referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias, responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (RD 126/2014, p. 19351). Define estándares de aprendizaje evaluables como las “especificaciones de los criterios que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (RD 126/2014, p. 19351). Por tanto, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo. Y para evaluar el grado de adquisición de cada uno de ellos en una determinada actividad de lengua, habrán de

aplicarse todos y cada uno de los criterios de evaluación recogidos y descritos para la actividad correspondiente.

En nuestra opinión el trabajo de la maestra Olga se ajusta a los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares evaluables establecidos por la Ley por ella misma en su programación consecuencia de esta Ley. Podemos irlo comprobando a lo largo del trabajo, y especialmente en el apartado 4, al concretarse la propuesta adaptada al trabajo de la maestra.

8.11.1.2. Grado de consecución de los objetivos.

Seguimos aquí los pasos de la maestra Olga en la aplicación de sus actividades, desarrollando instrumentos para la observación directa y el registro diario de datos, tal y como ella propone en las actividades en las que consideramos posible hacerlo. En general se contestan en términos de “si es posible realizarlo” y “no es posible realizarlo” y dejando espacio para las observaciones/especificaciones cuando así se requiere.

- En el paso 1:

a/ Presentación del vocabulario a través de juegos, asociando un movimiento a cada palabra presentada.

b/ Pregunta a los alumnos por la palabra, dramatizándola primero y hablándola después.

SESIÓN Nº ...:	
FECHA:	
PALABRAS DEL VOCABULARIO: ... ADQUIRIDA	Observaciones
PALABRAS DEL VOCABULARIO: ... NO ADQUIRIDAS	Observaciones

c/ Cantan canciones que conlleven movimiento para interiorizar el vocabulario.

e/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication Rodear con un círculo lo	Listening: escuchar el vocabulario seleccionado. SI - NO. Speaking: repetir las palabras del día (jungle, hurricane). SI - NO. Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la
---	---

sucedido.	maestra las enseña (jungle, hurricane). SI - NO. Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, predecir, hacer hipótesis y pensamiento creativo. SI. Especificar cuales de las 5 capacidades cognitivas. NO. Especificar cuales de las 5 capacidades cognitivas.
Culture	El leopardo y lo que le sucede en la jungla. La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo). ¿Lo captan? SI - NO. Observaciones.

- En el paso 2:

a/ Pregunta sobre el cuento para centrar la atención.

b/ Cuenta la historia utilizando distintos soportes (cuento, flash cards, dibujos, materiales creados por ella, marionetas y cuerpo).

c/ Ella personalmente cuenta el cuento por primera vez.

e/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	Listening: escuchar el cuento. SI - NO. Speaking: repetir las palabras del primer paso (jungle, hurricane) y dos más (tree, day). SI - NO. Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day). SI - NO. Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.
Cognition	Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético. SI. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas. NO. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas.
Culture	El leopardo y lo que le sucede en la jungla. La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).

	¿Lo captan? SI - NO. Observaciones.
--	--

- En el paso 3:

a/ Dramatización: ella cuenta el cuento por segunda vez involucrando a los niños utilizando preguntas y gestos que les inviten a participar.

b/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	<p>Listening: escuchar el cuento contado por la maestra. SI - NO</p> <p>Speaking: repetir las palabras del primer paso (jungle, hurricane), del segundo paso (tree, day), y añadir dos mas (sad, effort). SI - NO</p> <p>Reading: leer las tarjetas de las palabras del día mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day, sad effort). SI - NO</p> <p>Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.</p>
Cognition	<p>Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético.</p> <p>SI. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas.</p> <p>NO. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas.</p>
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).</p> <p>¿Lo captan? SI - NO. Observaciones.</p>

- En el paso 4:

a/ Realiza preguntas para saber si han asimilado el vocabulario, pudiendo responder oral o físicamente las palabras solicitadas.

b/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content & Communication	<p>Listening: escuchar las palabras del vocabulario trabajadas hasta ahora y el cuento contado por la maestra. SI - NO</p> <p>Speaking: repetir las palabras del vocabulario trabajadas hasta ahora. SI - NO</p> <p>Reading: leer las tarjetas de las palabras trabajadas mientras la maestra las enseña (jungle, hurricane, tree, day, sad effort). SI - NO</p> <p>Writing: no realizamos writting. Lo prevemos para al final, elaborar el cuento escrito de forma colaborativa.</p>
Cognition	<p>Se trabajan preferentemente recordar, identificar, solicitar, ordenar, predecir, hacer hipótesis, pensamiento creativo y sintético.</p> <p>SI. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas.</p> <p>NO. Especificar cuales de las 8 capacidades cognitivas.</p>
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español (colocación de adjetivos, por ejemplo).</p> <p>¿Lo captan?</p> <p>SI - NO. Observaciones.</p>

- En el paso 5:

a/ Realiza juegos de mesa y juegos de movimiento en el aula.

FECHA:	SI. Observaciones.	NO. Observaciones.
JUEGO DE MESA:		

b/ Juegos con grupos interactivos: Twister, weather and clothes, fishing, the magic couldron.

FECHA:	SI. Observaciones.	NO. Observaciones.
JUEGO DE MESA:		

c/ Lo que se trabaja desde CLIL

Content &	Listening: escuchar lo que la maestra dice que tenemos que
-----------	--

Communication	<p>hacer.</p> <p>SI - NO</p> <p>Speaking: repetir las palabras del vocabulario, y lo que surja del cuento. SI - NO</p> <p>Reading: leer lo que se vaya elaborando del cuento. SI - NO</p> <p>Writing: comenzamos a realizar el cuento.</p> <p>SI - NO</p>
Cognition	<p>Se trabajan todas las habilidades: recordar, identificar, solicitar, ordenar, comparar y contrastar, dividir, clasificar, predecir, hacer hipótesis, razonar, pensamiento creativo y sintético, y evaluar.</p> <p>SI. Especificar cuales de las 12 capacidades cognitivas.</p> <p>NO. Especificar cuales de las 12 capacidades cognitivas.</p>
Culture	<p>El leopardo y lo que le sucede en la jungla.</p> <p>La construcción del lenguaje es diferente en inglés que en español.</p> <p>¿Lo captan?</p> <p>SI - NO. Observaciones.</p>

8.11.1.3. Adecuación de la secuencia de las propuestas motrices.

<p>REFLEXIÓN INDIVIDUAL TRAS REALIZAR LA SESIÓN.</p> <p>SESIÓN Nº ... FECHA:</p>

<p>REFLEXIÓN INDIVIDUAL TRAS REALIZAR LA TOTALIDAD DE LAS 5 SESIONES</p> <p>FECHA:</p>



HACER UNA REFLEXIÓN AL FINAL DE LA SECUENCIA DE 5 PASOS. REFLEXIÓN.

8.11.1.4. Adecuación de la línea metodológica.

Teniendo en cuenta que el currículo define como metodología didáctica el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (RD 126/2014, p. 19351), en nuestra opinión se cumple que la maestra Olga lleva a cabo la metodología y que tras sus años de experiencia y formación le parece adecuada la línea metodológica que sigue. No obstante gracias a su visión de la necesidad de autoevaluación, está en constante revisión y mejora.

8.11.1.5. Adecuación los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación que proponemos nos parecen adecuados para recoger los datos, ya que se realizan desde la propuesta real de la maestra Olga que trabaja a pié de aula cada día. Además están fundamentados a nivel teórico en nuestro trabajo.

No obstante la realidad siempre te sorprende, y con total seguridad después de ser utilizados se realizarían mejoras en ellos para adecuarse mejor a los tiempos reales de trabajo de una maestra y por supuesto, para mejorar la eficacia de dichos instrumentos.

8.11.1.6. Puntos débiles y propuesta de mejora.

En nuestra opinión solo podemos saber estos aspectos tras haber vivido la experiencia.

8.11.1.7. Aspectos adecuados.

Como en el apartado anterior, en nuestra opinión solo podemos saber estos aspectos tras haber vivido la experiencia. Seguro que existirán aspectos

adecuados en esta propuesta ya que está basada en una realidad llevada a cabo tras muchos años de experiencia y formación.

8.11.1.8. Aspectos mejorables.

También aquí, en nuestra opinión solo podemos saber estos aspectos tras haber vivido la experiencia. Seguro que existirán aspectos muy mejorables en esta propuesta. Si bien la experiencia está basada en una realidad llevada a cabo tras muchos años de experiencia y formación la realidad siempre es cambiante y multifactorial, así como los niños y niñas con los que trabajamos.

8.11.1.9. Previsiones en próximas sesiones.

Tras la realización de cada sesión por un lado, y por otro tras la revisión de los tres puntos anteriores podremos realizar las previsiones de las siguientes sesiones.

8.11.2. Aspectos que evalúo en el alumno.

Llevamos a cabo esta valoración a través de la siguiente tabla en la que registramos los aspectos a evaluar en el alumno/a, con este instrumento para la observación directa y registro diario de datos:

NOMBRE DEL ALUMNO/A:		
FECHA:		
EVALUACIÓN/TRIMESTRE:		
	OBSERVACIONES	OBSERVACIONES
	SI	NO
Se implica en el cuento motor desde el sentido lúdico.		
Es capaz de expresar corporalmente el vocabulario y las frases sencillas trabajadas.		
Utiliza la expresión		

corporal junto la expresión verbal para comunicar las palabras y oraciones trabajadas.		
Utiliza el vocabulario en otros contextos.		
Colabora, coopera, tolera, etc. a sus compañeros dentro de este tipo de situación (ludo motriz).		
Muestra autonomía y confianza en sí mismo.		

En nuestra opinión podríamos llevar a cabo esta observación en cada una de las sesiones si queremos ser exhaustivos en la valoración personalizada de cada alumno y alumna.

8.11.3. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales o específicas.

Olga considera alumnos de necesidades educativas especiales a los que presentan retraso intelectual leve o moderado, hiperactividad, etc. Bajo su criterio se les debe realizar una adaptación curricular, a veces, no significativa pues se encuentran en 1º de Educación Primaria. Sin embargo señala que depende del caso. Para realizar dicha adaptación es necesaria coordinación con el tutor/a y especialista en Inglés y en Pedagogía Terapéutica. Afirma que nos sorprenderá como son capaces de aprender dentro de sus posibilidades.

Raquel, la tutora del grupo de 1º de Educación Primaria con la que llevamos a cabo la experiencia nos expresó que en cuanto a las características del grupo, el aula tiene un total de 15 alumnos, de los cuales 8 son niñas y 7 son niños. Dos de las niñas tienen un año más de lo que correspondería al primer curso (tienen 7 años cuando deberían tener 6). Esto se debe a que una de ellas está repitiendo curso y la otra realizó la educación infantil en una escuela libre, al margen de la

educación formal y tras este periodo sus padres decidieron que al tener siete años comenzase la Educación Primaria. La tutora no detecta casos específicos que atender. Todos están dentro del momento evolutivo y madurativo que se les supone, sin ningún problema de aprendizaje que tratar específicamente. Nos señala que en este curso los niños y niñas no tienen porque traer nada aprendido, ya que la educación infantil no es obligatoria, aunque la mayoría provengan de ella. Por tanto se comienza el aprendizaje de la lectoescritura y todos evolucionan positivamente de acuerdo a lo planteado.

Por estas razones, no planteamos la atención de necesidades educativas especiales en este grupo y situación.

8.12. Anexo 11. Imágenes de los niños de la clase de la maestra Raquel Muñoz Llorente trabajando el proyecto “Los Leopardos”.

Pedimos que estas fotos no sean utilizadas en absoluto fuera de este trabajo. Son solo para demostrar que el trabajo es real. Los padres de una de las niñas en la foto 3 (la que muestra su cara) no autoriza a que su imagen pueda salir de aquí. Así que por favor, respetémoslo.







Hemos querido incluir en esta última página del trabajo la fotografía que se realizó al final de curso, momento en el que finalicé mi Prácticum I en el CEIP Montelindo. La entonces directora quiso que estuviese junto a las maestras y maestros que allí trabajaban. Fue para mi un honor formar parte de esta imagen que nunca olvidaré. En ella podemos ver a las maestras participantes en este TFG, Raquel Muñoz Llorente (dentro de la fila de abajo, en tercera posición vistiendo camiseta verde), Olga Plaza Vinatea (en la misma fila de abajo, al lado de Raquel, vistiendo camiseta negra) y a la autora de este TFG M^a Pilar Cachadiña Casco (en la misma fila de abajo vistiendo camiseta de rayas).