



ugr

Universidad
de Granada

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**Centros de protección de
menores; principios;
metodología, organización
cotidiana, intervención y
funciones del educador/a
infantil.**

junio 22

2017



- **Identificación alumno: Juan Celedonio Pérez Páez; 47538757B**
- **Identificación Director TFM: Dr. D. Luis Miguel Rondón García; Profesor Ayudante Doctor; Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales**

8.5.1. Secuenciación temporal y distribución espacial de actividades.....	Pág.45
8.5.2. Cronograma.....	Pág.45
8.5.3. Recursos.....	Pág.45-46
8.5.4. Sesiones.....	Pág.46-51
9. Evaluación.....	Pág.51-55
9.1. Criterios de evaluación.....	Pág.53-55
9.2. Criterios de Calificación.....	Pág.55
10. Bibliografía.....	Pág.56-59
11. Anexos.....	Pág.60-103

Índice de anexos

Anexo I.....	Pág.61-66
Anexo II.....	Pág.67-73
Anexo III.....	Pág.74-80
Anexo IV.....	Pág.81-88
Anexo V.....	Pág.89-91
Anexo VI.....	Pág.92-93
Anexo VII.....	Pág.94-95
Anexo VIII.....	Pág.96
Anexo IX.....	Pág.97
Anexo X.....	Pág.98-102
Anexo XI.....	Pág.103

Índice de figuras

Figura 1.....	Pág.11-12
Figura 2.....	Pág.12
Figura 3.....	Pág.18
Figura 4.....	Pág.23
Figura 5.....	Pág.29
Figura 6.....	Pág.33-34
Figura 7.....	Pág.35-36
Figura 8.....	Pág.36
Figura 9.....	Pág.38
Figura 10.....	Pág.42-43
Figura 11.....	Pág.44
Figura 12.....	Pág.45
Figura 13.....	Pág.45
Figura 14.....	Pág.46-47
Figura 15.....	Pág.47-48
Figura 16.....	Pág.48-49
Figura 17.....	Pág.49-51
Figura 18.....	Pág.52
Figura 19.....	Pág.53
Figura 20.....	Pág.54-55
Figura 21.....	Pág.55

1. Identificación de título y módulo profesional a los que van destinados esta Unidad de Trabajo

Denominación Título: Técnico Superior en Educación Infantil

- Nivel: Formación Profesional Inicial de Grado Superior
- Duración: 2000 horas
- Familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
- Referente Europeo: CINE-5b (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación)

Módulo profesional: Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

- Equivalencia en créditos ECTS: 6
- Código: 0018
- Duración: 64 horas (2 semanales)

2. Justificación y contextualización

Este primer epígrafe es destinado a comprender la definición y necesidad de una programación didáctica en formación profesional y en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la estructura y función de las Unidades de Trabajo, y en definitiva contextualizar esta y el centro educativo en la que se ubica.

Cuando nos referimos programación didáctica, nos referimos a:

“... Un proceso que establece las pautas de actuación de un proyecto de enseñanza-aprendizaje (ya sea un módulo, un curso o una sesión de clase).supone un conjunto de operaciones que el/la monitor/a, individualmente o en equipo, lleva a cabo para organizar, ejecutar y regular una actividad, situada en un determinado contexto educativo” (Unidad de promoción y desarrollo Rodem progresa, 2016, p.3).

“La Programación constituye el momento de este proceso en el que el profesorado de las diferentes áreas y materias, en coherencia con las decisiones de carácter general que se hayan tomado previamente, concreta las intenciones educativas (expresadas en los diferentes elementos del currículo) hasta transformarlas en una propuesta coherente de actividades de aula, organizadas en torno a las unidades didácticas del aula” (Corrales, 2010, p.2).

“La programación es un instrumento fundamental que ayuda y orienta al profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando, así, la improvisación en la práctica educativa y favoreciendo una enseñanza de calidad” (Arjona, 2010, p.6).

Además, según la Unidad de promoción y desarrollo Rodem progresa (2016) existen numerosas razones que justifican dicha acción, entre las que se encuentran:

- Evitará pérdidas de tiempo.
- Sistematizará y ordenará el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permitirá adaptar la acción formativa a las características culturales y ambientales del contexto; La acción docente tiene la suficiente importancia como para no dejarla al azar.
- Delimita los objetivos que pretendemos alcanzar.
- Contempla todos los aspectos formativos, tanto los referidos a conocimientos, como a habilidades y actitudes.
- Ofrece datos concretos de la acción docente que se va a desarrollar.
- Posibilita la adaptación a las necesidades e intereses personales del alumnado.
- Permite el aprovechamiento de las actividades y recursos disponibles.
- Posibilita la distribución de las actividades formativas en un tiempo dado, evitando el riesgo del desarrollo de programas incompletos que nunca llegan a su fin.
- Proporciona al alumnado información suficiente para conocer el proceso en el que se han comprometido o van a comprometerse.

Aunque, si hablamos acerca de la necesidad de realizar y elaborar una *programación didáctica y educativa* hablamos directamente de una necesidad educativa regulada legislativamente; **En el artículo 91 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** se regulan las diferentes funciones del profesorado, entre las que se encuentran; La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

Como hemos podido observar es fundamental la acción de programar dentro del propio proceso educativo. Pero, situando la programación dentro del tercer nivel curricular, aún existe un elemento más especificador dentro de dicho nivel y sujeto a la propia programación (Corrales, 2010). Dicho elemento es denominado Unidad de Trabajo;

“Es un microcurrículo en el que se define el proceso de enseñanza y aprendizaje (los objetivos, competencias básicas, criterios de evaluación y métodos pedagógicos) que se va a desarrollar en una unidad de tiempo establecida” (Álvarez, 2011, p.156).

“... Es una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; es la forma de establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo. Es un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, dentro de una planificación estructurada del currículum” (Corrales, 2010, p.2).

Según Cabrera, Rodríguez y Araña (S.f) recoge un decálogo de principios propios de las unidades de trabajo. Dichos principios son los siguientes:

1. Agrupar los contenidos en Unidades de Trabajo las cuales posean un criterio propio y temporalización correcta.
2. Asignar un valor específico a cada UT dependiendo de su tipología; Introdutorias y aspectos generales, avanzada, etc.
3. Tener como punto de partida los propios conocimientos previos del alumnado.
4. Progresión en dificultad de la secuencia de las UT.
5. Prestar especial atención al desarrollo de habilidades y destrezas, las cuales son la base de los Resultados de Aprendizaje.
6. Contextualizar los aprendizajes al mundo real y laboral, siempre que sea posible.
7. La unidad de trabajo y su propio diseño deben promocionar de forma constante la motivación del alumnado.
8. Asegurarse de que el alumnado encuentre sentido a lo aprendido
9. Mostrar una flexibilidad en las técnicas y estrategias de aprendizaje seleccionadas y llevadas a cabo.
10. Por último, las UT deben poseer actividades de evaluación con diferente finalidad de diagnóstico y mejora.

Como defiende Álvarez (2011), tanto la elaboración de la propia Programación, como de la propia Unidad de trabajo, se encuentran dentro del tercer nivel de concreción curricular: *Programación en el aula*. Pero, aunque compartan nivel de concreción, entre ellas dos guardan una relación de jerarquía; La Programación didáctica se procesa a través de Unidades de trabajo, mientras que la Unidad de Trabajo conforma la siguiente etapa de dicha programación, en la que se molda y establece el proceso de enseñanza y aprendizaje (los objetivos, competencias básicas, criterios de evaluación y métodos pedagógicos) que se va a desarrollar en una unidad de tiempo previamente establecida.

A continuación citaremos las siguientes **referencias legislativas** sobre las que asienta esta UT:

La normativa general y estatal que regula, tanto de forma general la formación profesional, como de forma específica el título de Técnico superior en educación infantil es:

- R.D. 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- L.O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- L.O. 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional.
- R.D. 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Decreto 327/2010 de 13 de julio por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.

Por otro lado si hablamos de la normativa autonómica, competencia de la propia Comunidad autónoma de Andalucía y más específicamente de la Consejería de Educación, encargada de numerosos aspectos de ordenación académica, podemos hacer mención a:

- Orden 9 de octubre de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de técnico en Educación Infantil.
- Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2.1. Etapa educativa y Contextualización

Esta Unidad de Trabajo, como no podía ser de otra manera, está destinada a la etapa educativa postobligatoria de **formación profesional de grado superior**, más específicamente a el **primer curso** académico de la titulación *Técnico Superior en Educación Infantil*.

Según el **artículo 1 de Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo**; La formación profesional del sistema educativo se define como el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica

La formación profesional incluida dentro del propio sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si concretizamos aún más, existen una serie de objetivos generales del técnico superior de educación infantil según el **artículo 9 de Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas**;

- a) Identificar y concretar los elementos de la programación, relacionándolos con las características del grupo y del contexto para programar la intervención educativa y de atención social a la infancia.

- b) Identificar y seleccionar los recursos didácticos, describiendo sus características y aplicaciones para organizarlos de acuerdo con la actividad y los destinatarios.
- c) Seleccionar y aplicar recursos y estrategias metodológicas, relacionándolos con las características de los niños y niñas, en el contexto para realizar las actividades programadas.
- d) Seleccionar y aplicar dinámicas de comunicación y participación, analizando las variables del contexto y siguiendo el procedimiento, establecido y las estrategias de intervención con las familias.
- e) Identificar necesidades de los niños y niñas, así como de las familias, que requieran la participación de otros profesionales o servicios, concretando los recursos de diagnóstico y de actuación, para dar una respuesta adecuada.
- f) Seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos de evaluación, relacionándolos con las variables relevantes y comparando los resultados con el estándar establecido en el proceso de intervención.
- g) Seleccionar y aplicar estrategias de transmisión de información relacionándolas con los contenidos a transmitir, su finalidad y los receptores para mejorar la calidad del servicio.
- h) Reconocer los diferentes recursos y estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida, relacionándolos con los diferentes aspectos de su competencia profesional para mantener actualizados sus conocimientos científicos y técnicos.
- i) Identificar y evaluar su contribución a los objetivos de la Institución, valorando su actividad profesional para la consecución de los mismos.
- j) Identificar las características del trabajo en equipo, valorando su importancia para mejorar la práctica educativa y lograr una intervención planificada, coherente y compartida.
- k) Aplicar dinámicas de grupo y técnicas de comunicación en el equipo de trabajo, intercambiando información y experiencias para facilitar la coherencia en el proyecto.
- l) Analizar los espacios y los materiales para la intervención, actualizando la legislación vigente en materia de prevención de riesgos y de seguridad para, así, preservar la salud e integridad física de los niños y niñas.
- m) Identificar y valorar las oportunidades de aprendizaje y empleo, analizando las ofertas y demandas del mercado laboral para mejorar su empleabilidad.
- n) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo de la sociedad para el ejercicio de una ciudadanía democrática.
- o) Aplicar técnicas de primeros auxilios, empleando los protocolos establecidos para dar respuesta a situaciones de emergencia y riesgo para la salud en el desarrollo de su actividad profesional.

Como no podía ser de otra manera, nuestra Unidad de Trabajo es parte inherente de una programación educativa de mayor amplitud y jerarquía, la cual se desarrolla y se lleva a cabo en un contexto particular y único al que se debe adaptar. Esta adaptación

consigue analizar y tener en cuenta los aspectos más relevantes de dicho contexto y del propio centro; Características del alumnado; Medio sociocultural y los recursos de los que dispone.

Nuestra Unidad de Trabajo se enmarca en el contexto que define **al Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen de la Nieves**, en el cual se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de las familias profesionales de Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Madera y Mueble, Hostelería y Turismo, Mantenimiento y Servicios a la Producción, Mantenimiento de Vehículos y Servicios Socioculturales y a la Comunidad. De esta última familia, la nuestra, se oferta docencia del Ciclo formativo de grado superior de *Técnico de educación infantil*.

Según el propio IES Virgen de las nieves (2011), este centro se encuentra en zona urbana con un fuerte equipamiento cultural público cercano, como la Biblioteca pública o el Teatro José Tamayo, incluso se halla cerca del Centro Cívico. Si hablamos de la procedencia del propio alumnado podemos decir que el alumnado de la ESO, Formación Profesional Básica y Bachillerato proviene de pueblos del interior de la provincia, los cuales, muchos/as de ellos/as se alojan en la Residencia de estudiantes “Virgen de las Nieves”, ubicada de forma adyacente al propio centro. Además, muchos de estos/as alumnos/as provienen de núcleos urbanos del cinturón metropolitano (Maracena y Peligros), así como del barrio de La Chana, cuyo nivel económico y de partida es medio-bajo. Por otro lado, tenemos al alumnado de formación profesional, el cual proviene de toda la ciudad e incluso de toda la provincia. Este centro destaca por poseer, sobre todo en ESO, Bachiller y FPB, un alto número de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, sobre todo necesidades asociadas con algún tipo de disfuncionalidad auditiva, ya que el propio centro tiene carácter preferente en lo que se refiere a escolarización ante este tipo de discapacidad.

En cuanto a la motivación del propio alumnado, mencionar que, en las fases obligatorias de escolarización, la motivación e interés es bastante escasa aunque la mayoría del propio alumnado prosigue la formación en régimen post-obligatorio. Este hecho cambia si hablamos de formación profesional, en la cual existe una predisposición más favorable a la adquisición de conocimientos, aunque nos encontramos resultados dispares si hablamos de abandono o fracaso; por un lado tenemos el alumnado de ciclos formativos de grado medio donde el índice de fracaso escolar es considerable y, por otro lado, tenemos los de grado superior donde normalmente se produce menos absentismo, abandono y fracaso, debido a la preparación, concienciación y seguridad de elección del propio alumnado.

En cuanto al entorno familiar, se puede observar un alto nivel de preocupación de los padres y madres por los resultados académicos y proceso educativo de sus propios hijos e hijas, así como un alto grado de participación y vinculación con el propio centro. Y como no podía ser de otra manera, el factor económico y cultural del entorno y

contexto familiar, incide de forma directa en el proceso educativo de los alumnos/as, así como incide de forma clara en aspectos sociales de los mismos/as. Por último, destacar que, las expectativas más inmediatas del alumnado son: Encontrar, en primer lugar, un trabajo y en segundo lugar y en menor medida, proseguir sus estudios en formación profesional y estudios universitarios.

Otros aspectos a tener en cuenta son; La ubicación de las aulas de formación profesional y el propio edificio que las abarca, el cual es una construcción de reciente edificación y que cuenta con dotaciones de diferente índole específicas para cualquier tipo de formación profesional ofertada, especialmente el Grado Superior de Técnico de educación infantil, el cual cuenta con 2 aulas ordinarias, dotadas de todo tipo de material fungible y no fungible dedicado a la formación y 2 talleres que cumplen el mismo propósito; Las líneas que componen este grado son: 2 líneas de primero y 2 líneas de segundo; Los recursos materiales y humanos del propio centro (bibliotecas, gimnasio, aulas informáticas, salón de actos, etc.); El personal docente ,108 profesores/as, 13 integrantes del PAS, camarero, vigilante, etc.; Los departamentos en los que se organiza el centro: formación profesional (3 profesores/as de intervención socio comunitaria y 5 profesores/as técnicos de servicios a la comunidad), socio-lingüístico, científica tecnológica, artístico, formación e innovación y orientación.

Como bien sabemos, esta Unidad de Trabajo se integra dentro de una programación anual del módulo *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*, y se contextualiza y ubica dentro del IES Virgen de las Nieves. Por todo ello, y de forma irrefutable, dicha unidad debe ser compatible con el propio Plan de centro; Proyecto educativo, Proyecto de Gestión, y Reglamento de organización y funcionamiento (ROF). El propio Proyecto Educativo es la referencia, ya que conforma tanto las líneas pedagógicas del centro como los programas y actuaciones del mismo, sin olvidar que este documento, conforma el nivel de concreción directamente superior a la programación anual y, específicamente a esta UT. Es por esto que, a continuación nombraremos algunos de dichos programas y proyectos de actuación en cualquier tipo de actividad de planificación educativa que se produzca dentro del IES Virgen de las Nieves. Según IES Virgen de las Nieves (2017), algunas de estos proyectos y programas son: Centro y organización TIC; Plan de salud laboral y prevención de riesgos laborales; Coeducación; Centro con modalidad de enseñanza bilingüe-inglés; Programa de acompañamiento (ESO); Educación medioambiental (RECREA); Proyecto Erasmus; Escuela espacio de paz; Proyecto Recrea; Programa de Recreo; El recreo, reflexión y juego, entre otros.

Para esta Unidad de trabajo, es de vital importancia aquellos proyecto y programas que, promocionen competencias acordes al desempeño laboral de los/as Técnicos/as de Infantil en centro de protección de menores, como son: EL proyecto de coeducación que será primordial y útil tanto en las bases más esenciales de esta Unidad de Trabajo como para los propios/as técnicos/as a la hora de la planificación de sus propias

intervenciones; Centro y proyectos TIC debido a la naturaleza tecnológica del modelo y técnica pedagógica predominante (Webquests) en este proceso y planificación educativa; Y en general, cualquier programa y proyecto que promueva técnicas y situaciones de resolución de conflictos como el Programa Recreo.

Por último, mencionar que, el centro dispone de todas las instalaciones y recursos requeridos de Formación Profesional que atienden a lo establecido en el **Real Decreto 1004/1991 de 14 de junio, en el cual se recoge los requisitos mínimos para impartir este tipo de enseñanzas.**

2.2. Características del alumnado

El cómputo global de alumnos/as al cual va dirigido esta unidad de trabajo, está compuesto por un grupo de 30 personas. En dicho grupo, se manifiesta una clara desigualdad en lo que se refiere al género del propio alumnado; 26 chicas y 4 chicos. Las edades de estos/as alumnos/as son diversas, pero debido a la etapa formativa en la que nos encontramos y sus requisitos de acceso, la edad mínima es de 18 años. Como podemos observar, estamos ante un grupo heterogéneo en todos los sentidos; Género, edad, ritmo y desarrollo cognitivo, etc. Aunque si hablamos de aspectos comunes, según Pozo y Carretero (1987) y Schunk (2012), podemos hablar de que al menos todos/as han alcanzado el pensamiento formal de Piaget, en la cual amplían su pensamiento operacional y son capaces de: Pensar en situaciones hipotéticas con capacidades de deducción, mejorar su razonamiento, piensan en dimensiones abstractas, surge el egocentrismo y relucen su pensamiento idealista. Las edades de iniciación de dicho pensamiento se comprenden entre los 11 y 15 años.

Por lo tanto y dependiendo de la edad de nuestro alumnado, algunos/as se encuentran en la etapa inicial del pensamiento formal y otros/as se encuentran en una etapa más avanzada de dicho pensamiento.

Otro aspecto a tener en cuenta es la motivación del propio alumnado. Aunque estamos hablando de una fase post-obligatoria de la educación reglada, es posible encontrarnos con casos de fuerte desmotivación por diferentes causas; Estado actual del mercado laboral, circunstancias personales, etc. Por lo tanto es fundamental despertar y trabajar dicha motivación, ya que, como veremos en próximos epígrafes este factor es fundamental para el proceso de aprendizaje. Además, como bien señala, el propio IES Virgen de las nieves (2011), una gran cantidad de alumnado procedente de bachiller no tienen ningún tipo de disciplina ni hábito de trabajo y formación, por ello, este hecho es otra consideración a tener en cuenta como punto de partida de cualquier tipo de planificación e intervención educativa.

En referencia al ritmo de aprendizaje, motivación y cualquier otro factor que propicie cualquier tipo de diversidad en el aula, será tratado en el epígrafe destinado a la

atención a la diversidad, en el cual mostraremos medidas específicas compensatorias destinadas a dicha variedad.

De antemano, el grupo de alumnos/as no presenta ningún tipo de diversidad étnica, ni ningún tipo de disfuncionalidad o discapacidad, aunque sí presentan una remarcada diversidad personal. Aun así, en el epígrafe destinado a la atención a la diversidad, también, a modo preventivo, mostraremos medidas específicas para una posible variedad étnica y funcional.

2.3. Integración de la Unidad de Trabajo en la programación anual del módulo

Según la **Orden de 9 de octubre de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil**, este módulo profesional posee una duración de 64 horas, distribuidas en 2 horas semanales y se desarrolla en el primer curso del ciclo.

Programación anual			
Unidad de Trabajo	Nombre/Título	Evaluación	Porcentaje correspondiente al 100% del módulo profesional
UT 1	Características de la etapa infantil y relación la familia	1ª trimestre	11.11%
UT 2	Tipología y características de familias en situación de exclusión y riesgo social.	1ª trimestre	11.11%
UT 3	Marco legal inherente a la etapa infantil	1ª trimestre	11.11%
UT 4	Modelo ecológico relacional; Familias, escuela y centros de menores	2ª trimestre	11.11%
UT 5	Servicios sociales y sus funciones en la etapa infantil	2ª trimestre	11.11%
UT 6	Marco legislativo en referencia a los centros de protección de menores	2ª trimestre	11.11%
UT 7	Centros de protección de menores; principios; metodología, organización cotidiana, intervención y funciones del educador/a infantil.	3ª trimestre	11.11%

UT8	Apoyo a las familias en las escuelas infantiles y centros de menores	3ª trimestre	11.11%
UT9	La evaluación de los programas y centros de protección.	3ª trimestre	11.11%

Figura 1. Elaboración propia.

Descripción Unidad de Trabajo			
Nº de UT	Nombre de UT	Tiempo estimado (horas)	Porcentaje correspondiente
Nº 7	Centros de protección de menores; principios; metodología, organización cotidiana, intervención y funciones del educador/a infantil.	8 horas (4 sesiones de 2 horas)	11.11%

Figura 2. Elaboración propia.

3. Fundamentación Teórica

3.1. Importancia de la Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

“La colaboración entre familia o centro residencial y el centro educativo resulta esencial”
(Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Según el **Anexo I del Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil** legislativamente, existe la necesidad, responsabilidad e importancia de intervenir con menores en régimen de acogimiento residencial y sus familias; En lo referente a la detección de necesidades, elaboración de programas de intervención, recogida de información de niños/as y su contexto familiar, aplicación de estrategias de intervención y evaluación, entre otros.

Como bien señala Cuervo (2010), la familia, como agente socializador de vital importancia durante la infancia, incluye de forma incisiva en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas, ya que múltiples valores, modelos, normas, roles y habilidades se aprenden y desarrollan en este periodo. Dicho periodo, está íntimamente relacionado con habilidades tan importantes para la vida como las propias habilidades sociales y adaptativas, resolución de conflictos, etc. Además, es fundamental entender como la influencia familiar en este periodo infantil, puede ser el causante de factores de riesgo y problemas de salud mental (depresión infantil, indicios de agresividad, autoestima baja o difuminada, entre otras muchas consecuencias).

Por todo ello y, según Arruabarrena, Guibert, Ochotorena y Pérez (2003) para la mayoría de hijos/as y niños/as, el entorno familiar conforma la ubicación más idónea para que sus propias necesidades y derechos sean cubiertas. Por lo tanto, la labor

prioritaria de los Servicios de Protección Infantil es posibilitar que los propios/as padres/madres puedan ejercer su propio rol parental, proporcionando cuidados a sus hijos/as y manteniendo la consistencia de la unidad familiar. Pero en ocasiones, es necesario actuar promoviendo la separación del niño/a de su propia familia de origen, siendo el acogimiento residencial, una opción adecuada aplicándose en circunstancias y condiciones apropiadas y cuando sea más beneficiosa para el menor que cualquier otra posible opción, aunque los Servicios de Protección infantil tienen que dirigir sus esfuerzos a intentar la reunificación familiar.

Como podemos comprobar, existen niños/as que por diferentes casuísticas no pueden estar con sus familias de origen y/o bien se incorporan a una nueva familia o pasan a residir en un centro de protección que respondan a cada una de sus necesidades, proporcionando un entorno estable. Además como establece el **Capítulo III del Decreto 42/2002, de 12 de febrero de régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa** existe una serie de derechos que poseen los/as niños/as en lo referente al ámbito de protección educativa. Algunos de ellos son: disponer de una atención educativa individualizada acorde a sus características personales y sociales, ser receptor de una educación que promueva el desarrollo de su propia personalidad, desarrollar su autonomía, toma de decisiones, etc. (Palacios et al., 2014). Además, podemos mencionar otro tipos de derechos dentro del régimen de acogimiento residencial: Derecho a una atención integral, derecho a la seguridad y a la confidencialidad, derecho al trato personalizado, derecho a la intimidad y libertad de expresión, derecho a la información, derecho a las relaciones personales, derecho a la salud, derecho a la educación, entre otros. (Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo, 2012)

Tras lo redactado, no es ningún secreto la influencia de la familia en la etapa infantil, así como no es ningún secreto que para el desarrollo normal y satisfactorio del niño/a en dicha etapa, resulta fundamental una intervención integrada tanto en familias como en hijos/as. Villalba (2004) defiende la importancia de dicha intervención, así como que la misma debe realizarse a través de un modelo ecológico guiado por una serie de principios y fines. En dicho modelo de intervención es fundamental la interacción de diferentes factores individuales de madres, padres e hijos/as y factores internos y externos protectores y amenazantes. Además, es fundamental poner especial énfasis en la interacción entre sistema y contextos, identificando sus propias debilidades y sus propias fortalezas.

Como observamos, es fundamental que los futuros/as Técnicos/as superior en educación infantil aprendan y adquieran dichos conceptos y conocimientos para desempeñar las funciones y competencias intrínsecas en dichos/as profesionales, las cuales ya han sido mencionadas anteriormente.

3.2. Teorías del aprendizaje

Para conseguir que el alumnado adquiriera las competencias y conocimientos anteriormente comentados, es esencial que nosotros mismos, como profesionales educativos, conozcamos el punto de partida de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; Los paradigmas de adquisición de conocimiento, o expresado de otra forma, entender *Cómo* el ser humano adquiere y aprende nuevos conocimientos.

Ya que, no existe una *praxis* resolutive funcional y de interés sin un buen marco teórico que la respalde, en este epígrafe nos encargaremos de que dicho marco se consolide con la mayor envergadura posible dentro del margen que nos permitan nuestras posibilidades y recursos.

3.2.1. Definición de aprendizaje

No existe otro principio de referencia que la propia definición del concepto *Aprendizaje*. Según (Schunk, 2012) , el aprendizaje es considerado un cambio perdurable en la propia conducta o en la propia capacidad de comportarse de cierta manera, la cual es el resultante de la práctica u otras formas de experiencia. Además este concepto se sustenta en una serie de criterios que detallaremos a continuación;

- En primer lugar, posee un carácter inferencial (observado por resultados o productos y no de forma directa *per se*).
- En segundo lugar, el propio aprendizaje perdura a lo largo del tiempo, excluyendo cambios temporales en la conducta por diferentes motivos: Drogas, fatiga y alcohol.
- Por último, el propio aprendizaje ocurre por medio de la experiencia, la cual ocurre a través de la práctica o por la observación a los demás, excluyendo factores de herencia genética o cambios producidos por el desarrollo madurativo humano, a pesar de que dicha diferencia, en ocasiones, no es muy clara. Monserrate (2000) afirma que, aunque la propia disposición genética condicione fuertemente el aprendizaje en áreas como la lingüística, el comportamiento humano no se sustenta de forma primordial en dicha predisposición, sino más bien en una relación entre la misma y el ambiente/experiencia.

3.2.2. Teorías del aprendizaje; Constructivismo.

Aunque se intente reflejar una definición del concepto aprendizaje de la formal más neutral posible, bien es cierto que dicho concepto posee numerosas vertientes y características diferenciadoras dependiendo del prisma y paradigma pedagógico con el que se mire. Como bien señala Montoya (2013), existen numerosas teorías que explican la manera en la que el propio ser humano adquiere conocimientos; Los grandes paradigmas son el *Conductismo* y la *teoría Cognoscitiva Social*, dentro de la cual ubicamos al propio *Constructivismo*. Aunque en la pluralidad y diversidad está la

riqueza y a pesar de lo conveniente que resulta buscar maneras de interconectar las diferentes ventajas de cada una de las teorías anteriormente mencionadas, así como las técnicas y modelos didácticos derivadas de las mismas, en este caso concreto, el prisma y tendencia predominante es el *Constructivismo* en su más amplio sentido y espectro. Esta selección viene dada por la clara sinergia que se produce entre, este paradigma y las principales competencias profesionalizantes que debe adquirir el alumnado, intrínsecas a la formación profesional; Sinergia que apreciaremos, fundamentaremos y justificaremos a lo largo de este epígrafe.

Llegados a este punto, y una vez claro el concepto de *Aprendizaje* y después de dar unas pinceladas básicas a los paradigmas de aprendizaje, llega el momento de profundizar en dichas teorías y de cómo dicho aprendizaje es adquirido. Según Gallardo y Camacho (2004) el principal propósito de las teorías del aprendizaje es comprender, evaluar e identificar los diferentes procesos de adquisición de conocimiento y a partir de este primer análisis, describir el modelo o método de enseñanza para que dicha adquisición sea lo más efectiva posible.

En esta ocasión, la teoría o paradigma que poseerá un papel principal y que desarrollaremos será el *Constructivismo*, pero sin olvidar que beberemos puntualmente de ciertas técnicas didácticas derivadas del resto de hipótesis.

Para comprender en su totalidad el *Constructivismo*, y una vez realizada la definición de teoría de aprendizaje, es necesario hacer una breve reseña al origen del mismo y, de que otras teorías antecesoras se nutren. Según Schunk (2012), el constructivismo tiene su origen en las *teorías cognoscitivas*, las cuales, remarcan la adquisición del conocimiento y las habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información y las creencias. Desde dicha perspectiva, el aprendizaje es un fenómeno mental interno que se infiere a partir de lo que la gente dice y hace. Por lo tanto, como eje central, se presenta un procesamiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no recuperación de la misma.

Por otro lado y Según Coll (1990; 1996), la postura constructivista en la educación se alimenta de diferentes y diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas otras teorías instruccionales. *Citado en* (Díaz y Hernández, 2002)

“A diferencia de otras teorías analizadas en este texto, no hay consistencia acerca del significado del constructivismo (Harlow, Cummings y Aberasturi, 2006). En términos estrictos, el constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje (Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Simpson, 2002)” Citado en (Schunk, 2012, p. 230).

Este hecho también lo plasma López (2010), el cual defiende que el constructivismo es una tendencia en la discusión epistemológica actual, al igual que Ander-egg (1996) quien sostiene que el "Constructivismo" es un término utilizado inicialmente por filósofos, particularmente por epistemólogos, para tratar el problema de cómo aprendemos.

En esencial, y Según (Schunk, 2012), el constructivismo no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas construyan su propio aprendizaje a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una concepción central de esta teoría es que no es posible ni existe una verdad idéntica para todos, inmutable y eterna. Los adjetivos Verdadero o falso son atribuciones que tienen sentido tan solo en el campo de las relaciones, bajo condiciones únicamente sociales e históricas determinadas. **Por ello, el constructivismo niega la existencia de una mirada privilegiada con suma autoridad que cierre el paso a posturas alternativas**, y establece oportunidad a la ciudadanía para el desacuerdo. Además y, aunque existan a su vez numerosas influencias e invocaciones dentro del constructivismo, todas poseen un aspecto en común: conocimiento y experiencia son inseparables (López, 2010). Este hecho es fundamental dado al tipo de formación y etapa académica a la que va dirigida esta Unidad de Trabajo, ya que en formación profesional, la propia práctica y realización profesional poseen un papel fundamental, papel que desarrollaremos con más detalle posteriormente.

Si hablamos de la aplicación y sistema epistemológico en el propio diseño curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos decir:

“El constructivismo tiene importantes implicaciones para la enseñanza y el diseño curricular (Phillips, 1995). Las recomendaciones más directas son involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias. El constructivismo también respalda el énfasis actual en la enseñanza reflexiva, que se analizará más adelante en este capítulo. Las perspectivas constructivistas sociales, como la de Vygotsky, resaltan la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración entre pares (Ratner, Foley y Gimpert, 2002)” Citado en (Schunk, 2012).

Consideramos totalmente necesario, cuando nos referimos a la teoría constructivista, mencionar a diferentes autores y principios de obligada reseña; Piaget y Vygotsky, sin desprestigiar a otros grandes aportadores teóricos. Piaget defendía el proceso de desarrollo, abarcando varios elementos influyentes; **Equilibrio**, el cual permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa, y dentro de este factor nos encontramos con la *asimilación y acomodación* de dicha información, términos que producen cambios en las estructuras internas; **Las Etapas**; Piaget concluyó que el desarrollo cognoscitivo de los niños/as seguía una secuencia fija y progreso continuado de las siguientes etapas: Sensoriomotriz

Nacimiento -2 años; Preoperacional 2 a 7 años; Operacional concreta 7 a 11 años; Operacional formal 11 años en adelante; **Mecanismos de aprendizaje**; Aquí nos encontramos con el *desequilibrio o conflicto cognoscitivo*, el cual ocurre cuando las creencias del niño/a no coinciden con la propia realidad. Este desequilibrio es importante para que ocurra el propio *equilibrio* y se produzca un desarrollo interno de aprendizaje. Por otro lado tenemos a Vygotsky. Dicho autor defiende la producción de desarrollo humano como la interacción de los factores interpersonales (sociales), los históricos-culturales y los individuales como la clave del desarrollo humano, siendo fundamental el factor *entorno social o interpersonal* y la *transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos)*. Este aprendizaje adquirido a través del entorno social se cimienta y desarrolla a causa de la *autorregulación*, la cual produce la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales. Dentro de la propia importancia del *lenguaje*, nos encontramos con el *discurso social y privado*. Aunque una de las principales aportaciones de este autor es el concepto conocido como “*La zona de desarrollo próximo (ZDP)*”; En la ZDP hablamos de la diferencia que existe entre la posibilidad de hacer de los propios/as alumnos/as por sí mismos/as y lo que pueden hacer con ayuda de otras personas. Por lo tanto las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo. Además dentro del proceso desarrollado por Vygotsky el concepto de *andamiaje* es fundamental. A través del andamiaje el/la profesor/a proporciona a los estudiantes cierta información o realiza, por ellos/as, partes de una tarea con el fin de que se puedan concentrar en la parte de la tarea que tratan de dominar; La colaboración entre pares se considera la aplicación de dicha teoría de interacciones personales. En dicha aplicación se entiende que esta interacción tiene una función instructiva y que dicho aprendizaje es mayor si al grupo se le asigna una serie de roles y competencias a cumplir (Schunk, 2012)

Para concluir, Serrano y Pons (2008), afirman que el aprendizaje desde la concepción constructivista gira entorno a tres elementos: los/as alumnos/as que aprenden, los contenidos que se aprenden y el profesor que ayuda a esos alumnos/as a construir significados y a atribuir sentido a los contenidos que aprenden. Por tanto tenemos, en primer lugar, el propio acto de aprender por parte de los/as alumnos/as que conforma esa actividad mental. Dicho acto media entre la enseñanza del profesor y los contenidos cuyo aprendizaje deben desarrollar. En segundo lugar, nos encontramos con la influencia y función educativa del propio profesor, el cual cuenta con un conocimiento y modelo didáctico guía. Por último, los propios significados vehiculados por los propios contenidos instruccionales. Todo esto conforma el triángulo didáctico o triángulo interactivo.

Elementos interaccionados del Constructivismo

El triángulo didáctico o triángulo interactivo

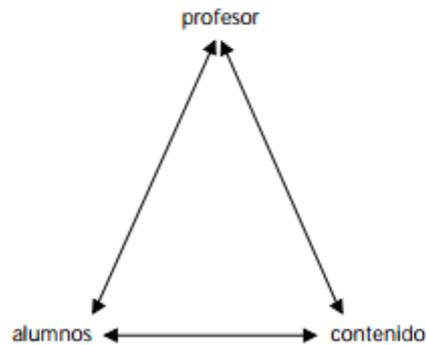


Figura 3.Extraída de Serrano y Pons (2008).

Dicha teoría y figura sufrirá una evolución cuando hablemos del papel del profesor/a *per se*, en la propia fundamentación metodológica de esta Unidad de trabajo.

3.2.3. Cognición situada

Como ya hemos señalado, existe una necesaria sinergia entre teoría y praxis, tanto dentro de la propia teoría constructivista, como dentro de la formación profesional. Este hecho es propiciado por un elemento intrínseco a dicha teoría y etapa educativa; *La cognición situada*. Dicho concepto parte de la idea de que el conocimiento es situado o expresado de distinta forma, el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Schunk, 2012) y (Díaz, 2003).

Estas premisas conforman una fuerte crítica a la forma de transmisión de conocimientos de la institución pública, la cual muestra y enseña sus conocimientos de una forma descontextualizada, inerte y por la tanto acompañados por un alto grado de desinterés y desmotivación por parte de los educandos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Esta relación entre aprendizaje y realidad, es un hecho legislado *per se*, señalado en el **Artículo 7 de Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio el cual se establece que los propios títulos de formación profesional**. Dicho artículo refleja la necesidad de respuesta por parte de estos/as profesionales a las demandas del mercado laboral.

Por todo ello, la cognición situada, aboga por que la motivación y la instrucción estén vinculadas: una buena instrucción puede aumentar la motivación para aprender, y los aprendices motivados buscan ambientes de enseñanza eficaces (Schunk, 2012). El primordial papel de la motivación en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje será desarrollado con mayor detenimiento y desarrollo en epígrafes posteriores.

3.2.4. Aprendizaje significativo

Pero más allá de un elemento propio del constructivismo como puede ser *la cognición situada*, ¿Cuáles son las características del aprendizaje constructivista? Pues bien, según Ander-egg (1996), si atendemos a las características del proceso de aprendizaje basado en el constructivismo, podemos decir que, dicha discusión epistemológica entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal e individual de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada nuevo contenido, a partir de los aprendizajes previos. Por ello los educandos parten de un bagaje previo de conocimientos adquiridos a través del proceso de socialización, procesos educativos previos o por el simple hecho de vivir en una determinada sociedad. Todo este proceso debe ser realizado de forma individual por cada educando y a través de un ***aprendizaje significativo***, el cual los constructivistas anteponen al aprendizaje mecánico.

Este tipo de aprendizaje, Según Rodríguez (2004), fue acuñado por Ausubel, el cual forjó un fuerte marco teórico alrededor del mismo que tiene vigencia casi 50 años después. Aunque, existen numerosos autores que se han nutrido de su obra y han reseñado la misma, proporcionando diferentes definiciones;

“En suma, es una teoría que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos. Como vemos, la teoría del aprendizaje significativo es mucho más que su constructo central, que es lo que ha trascendido y se ha generalizado.” (Rodríguez, 2011, p.31)

“Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (Moreira, 1997, p.2)

Además, según Rodríguez (2004), el aprendizaje significativo más allá de ser un proceso, es un producto, en el cual, para un resultado satisfactorio, se deben dar dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:

- Por una parte, que el material tenga significado lógico (potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva)
- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Podemos decir que, aprender un contenido significa que, cada alumno/a le asigne un significado y construya una representación mental a través de imágenes o proporciones verbales, o bien construya una teoría o modelo mental a modo de marco explicativo de dicho conocimiento (Díaz y Hernández, 2002)

Además, el aprendizaje significativo no es concepto estático y está sometido a evoluciones, críticas y modificaciones constantemente, incluso ya se produce según Barajas y Fernández (2008), una modificación de los pilares mostrados en la figura anterior a través del Informe Delors y cuyo resultado sería: aprender *a saber*, aprender *a hacer*, aprender *a ser* y aprender *a convivir*.

Como hemos podido observar, el constructivismo incita a la creación de constructos acordes con la realidad, la experiencia y al contexto (prácticas auténticas; Cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) (Díaz y Hernández, 2002). Esta premisa es idónea con el desarrollo de la formación profesional a través de competencias profesionalizantes, las cuales se adquieren a través de un desempeño y práctica situada y real.

3.2.5. Tipos y situaciones del aprendizaje escolar

El propio aprendizaje significativo, puede poseer múltiples connotaciones y características no exclusivas. Según Díaz y Hernández (2002), de acuerdo con Ausubel, se pueden observar varios tipos de aprendizaje que suceden en el *Salón de clase*, diferenciando dos dimensiones posibles del mismo:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
 2. La forma en la que el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva del alumnado.
- En esta primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento
 - En la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo.

La interacción de estas dos dimensiones dan como resultado las llamadas situaciones de aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo, las cuales detallamos con precisión (Ver anexo VI)

A pesar de la importancia del aprendizaje significativo, podemos decir que dicha concepción, salvando las distancias, es más un fin que un medio. Aunque es importante entender el origen de este tipo de aprendizaje, es esencial conocer diferentes medios didácticos que se encuentran en total armonía a dicha concepción; ***Aprendizaje basado en problemas y Aprendizaje cooperativo***

3.2.6. Aprendizaje basado en problemas

El Anexo I el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, marca la necesidad de que los/as profesionales técnicos/as evalúen y resuelvan problemas en diferentes contextos con un análisis y comprensión crítica. Como podemos observar, la propia legislación induce al fomento de un aprendizaje que proporcione al alumnado herramientas y estrategias de resolución de problemas reales, situando el propio conocimiento en un contexto real (cognición situada) y propiciando, por lo tanto, un aprendizaje significativo. Por ende, creemos de vital importancia la introducción de la estrategia metodológica denominada *Aprendizaje basado en problemas*;

“El ABP (aprendizaje basado en problemas) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que debe llevar a cabo el alumnado para proponer soluciones a situaciones-problema planteadas por el/la docente.” (Quintero, 2015, p.7)

“El ABP busca que el estudiante comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se utilizan para aprender, entrando a formar parte de sus análisis estructuras científicas, filosóficas, sociológicas, históricas y prácticas. Los estudiantes trabajan de manera colaborativa en grupos pequeños, de 8 a 12 personas, y bajo la supervisión de un tutor, analizan y resuelven un problema, seleccionado especialmente para el logro de determinados objetivos en diferentes materias. Pero el objetivo final no es la resolución del problema. El problema se utiliza como sustento de la identificación de los temas de aprendizaje, para su estudio de manera independiente o grupal” (Molina, García, Pedraz y Antón, 2007, p.80)

Dicho aprendizaje abarca una serie de fases que según Quintero (2015) se puede resumir en las siguientes:

1. El/la docente presenta el problema en relación a los contenidos previamente estructurados por él/ella mismo/a (problema abierto).
2. Análisis del problema por parte del alumnado; ¿Qué sabemos?, ¿Qué necesitamos saber?, ¿Cómo lo podemos averiguar?
3. Diseño de un plan; Establecimiento de un calendario, asignación de tareas y responsabilidades.
4. Investigación. El alumnado busca soluciones aplicando lo que ha aprendido.
5. Elección de las mejores soluciones.

6. Presentación de las soluciones a los/as compañeros/as.
7. Feedback por parte de compañeros y compañeras. Gracias a las aportaciones de los demás mejoran sus propias soluciones.

3.2.7. Aprendizaje cooperativo o colaborativo

Como hemos observado, la adquisición de aprendizaje desde una perspectiva constructivista posee numerosas características y percepciones. No nos podemos olvidar, del matiz interaccionista que posee dichas percepciones según las teorías de Vygotsky. Incluso partiendo del **Anexo I del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio**, es necesario que estos/as profesionales se comuniquen con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, a través de eficaces vías de comunicación, para transmitir conocimientos y opiniones de forma adecuada, respetando la autonomía de la otra persona.

Como podemos observar en este caso, al igual que en otros tantos, la propia legislación insta a seleccionar e indagar en un recorrido literario y práctico. Aquí hablamos del ***Aprendizaje colaborativo***;

“... La expresión “aprendizaje colaborativo” describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que producirán mecanismos de aprendizaje, que, posiblemente conduzcan al logro de un aprendizaje...” (Collazos y Mendoza, 2006, p.63)

“...Es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora...” (Mayorga y Madrid, 2010, p.98)

En este tipo de aprendizaje existen numerosos aspectos a tener en cuenta; Interdependencia positiva, desarrollo de las habilidades sociales, formación de grupos y una evaluación grupal (Quintero, 2015). Pero, la formación de dichos grupos (que en el caso de esta UT será grupos heterogéneos y formales), requiere un gran dominio/experiencia y la exhaustiva repartición de roles, debido a la importancia que adquieren los mismos para alcanzar una colaboración efectiva entre pares (Collazos y Mendoza, 2006)

Según Quintero (2015), dentro del grupo se establecen diferentes roles:

- Portavoz: Enlace entre el docente y el grupo. Habla en nombre del grupo.
- Secretario: Realiza anotaciones de los acuerdos, de las descripciones, etc.
- Moderador/a: Coordina el trabajo y se encarga de que el grupo realice la tarea siguiendo las instrucciones marcadas. Supervisa el respeto entre iguales y escucha activa.

- Gestor/a del orden-tiempo: Supervisa que el grupo no eleve demasiado la voz, coloque el mobiliario del aula, además es el encargado/a de controlar el tiempo asignado a cada tarea.
- El docente: guía-orienta. Guía al grupo, observa y participa si fuese necesario.

Para que el aprendizaje cooperativo se realice de forma satisfactoria y eficaz, es necesaria una distribución adecuada de la propia aula y alumnado que favorezca el desarrollo de dicho aprendizaje. Por ende, el aula se organizará con una idónea orientación de las mesas, que garantice la visibilidad de la pizarra y que el alumnado pueda escuchar sin ningún tipo de dificultad, independientemente, del lugar donde provenga el mensaje y el emisor (Quintero, 2015)

Organización y distribución en el aula

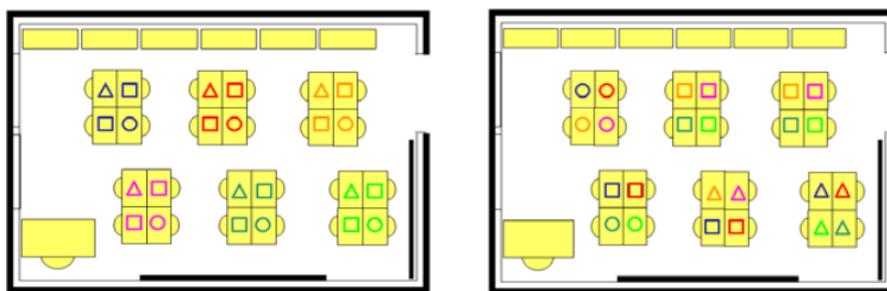


Figura 4. Extraída de Quintero (2015).

3.2.8. Motivación

Pues bien, una vez analizado a grandes rasgos el paradigma constructivista y su concepción del aprendizaje, es momento para detallar como interviene un elemento esencial en el proceso de aprendizaje en dicho marco; *La motivación del alumnado*.

Según Schunk (2012), el propio constructivismo se ha enfocado más en el concepto de aprendizaje que en el concepto de motivación, aunque existen numerosos escritos de esta última, debido a la esencial influencia que ejerce en el propio aprendizaje. Los constructivistas defienden que el alumnado define y construye sus creencias motivacionales de la misma forma que construye sus creencias acerca del aprendizaje. Además, crean teorías implícitas acerca de sus propias fortalezas y debilidades, de lo que necesitan para aprender y de lo que los demás piensan acerca de sus capacidades, por ejemplo, sus padres y sus profesores. Por lo anteriormente descrito y, según este mismo autor, existen algunos aspectos fundamentales que influyen en la propia motivación; factores contextuales, las teorías implícitas y las expectativas de los profesores;

- **Organización y estructura.** El constructivismo defiende la idea de la cognición situada como ya vimos anteriormente y, en la importancia de tener presente el

contexto del ambiente para explicar la conducta. Por todo ello, un eje fundamental del constructivismo en este aspecto es la *organización y estructura de los ambientes de aprendizaje*; La forma en que los estudiantes se agrupan, la forma de evaluar, recompensa del trabajo, cómo se establece la autoridad y el uso del tiempo.

- **Expectativa de los profesores.** Estas expectativas, como anteriormente hemos señalado, influyen en la propia motivación del alumnado, tanto positiva como negativamente. Por ello es fundamental tener en cuenta una serie de pautas para que los efectos sean cuanto menos positivos; Aplicar las reglas de forma justa y consistente; Suponer que todos los estudiantes pueden aprender y transmitirle esas expectativas; No formar diferentes expectativas de los estudiantes con base en características que no están relacionadas con su desempeño (Género, origen étnico, antecedentes de sus padres, etc.); No aceptar excusas por un mal desempeño; No olvidar que, se desconoce el límite superior de las habilidades de los alumnos y que no es importante para el aprendizaje escolar.
- **Teorías implícitas;**

“Las investigaciones demuestran que las teorías implícitas acerca de procesos como el aprendizaje, el pensamiento y las habilidades influye en la forma en que los estudiantes se involucran en el aprendizaje y en los aspectos que consideran que conducen al éxito dentro y fuera del salón de clases(Duda y Nicholls, 1992; Dweck, 1999, 2006; Dweck y Leggett, 1988; Dweck y Molden, 2005; Nicholls,Cobb, Wood, Yackel y Patashnick, 1990)” Citado en (Schunk, 2012, p.257)

3.3. Modelo didáctico

Llegados a este punto, y una vez plasmada la tendencia pedagógica (*¿cómo aprende el ser humano?*), “*Constructivismo*”, es el momento de reflejar un modelo didáctico (*¿Cómo enseñar?*) acorde a dicha tendencia, con el objeto de redondear y cerrar el proceso enseñanza- aprendizaje de nuestra unidad de trabajo. Para ello, en primer lugar hablaremos sobre cuál es el significado educativo del concepto *Modelo didáctico*.

En esencia, un modelo didáctico es una reflexión anticipadora, la cual surge de la capacidad propia de los educadores/as de simbolización y representación del propio proceso de tarea de enseñanza-aprendizaje, necesario para justificar y entender el amplio espectro y campo de la práctica educativa, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Debido a su doble vertiente, anticipadora/previa y de post-acción, permite al/la educador/a, tanto realizar una previsión de la acción educativa como una vez llevada a cabo dicha acción realizar una valoración del proceso realizado y, estimar los efectos y posibles mejoras del mismo (Medina, 2003) *Citado en (Mayorga y Madrid, 2010).*

De forma anticipatoria, mencionar que, el modelo didáctico que guiara este trabajo es: ***El modelo didáctico alternativo de investigación***. Pero antes de justificar dicho modelo realizaremos un análisis en la cual se plasmará los problemas e inconvenientes de otros modelos; Según García (2000), existen tres modelos didácticos (excluyendo al modelo didáctico alternativo). Dos de ellos basados en un modelo tradicional o en el intento de superación de este y, uno basado en el aprendizaje natural de la persona. A continuación mencionaremos y detallaremos los inconvenientes y desventajas de dichos modelos, aunque alguno de ellos conforme el origen de “*nuestro*” modelo; El **modelo didáctico tradicional**; Entre sus principales problemas se encuentran: La propia dificultad para relacionar las lógicas tan distintas del conocimiento científico y del conocimiento de los alumnos, y su obsesión por los contenidos y su transmisión; Por otro lado, tenemos el **modelo didáctico- tecnológico**; En este caso, hablamos de un intento de superar el modelo anteriormente descrito, aunque sin lograr subsanar su principales déficits. Un problema importante de este enfoque es la dificultad para vincular las capacidades desarrolladas al contenido con el que se trabajarían y al propio contexto cultural. Por otra parte, este enfoque no tiene en cuenta realmente las ideas o concepciones de los alumnos y, si llega a tomarlas, es para sustituirlas por un conocimiento “adecuado”. Por último, tenemos el **modelo didáctico espontaneísta-activista**; Dicho modelo conforma el origen o línea de actuación del modelo alternativo, ya que es esta ideología la que se pronuncia estrictamente sobre los propios intereses de la persona y la interacción con el contexto, aunque dejando a un lado el conocimiento científico. Este último hecho es el que pretende paliar el **modelo alternativo o modelo de investigación en la escuela**, intentando integrar dicho conocimiento científico y los propios intereses del alumnado junto con la interacción con el propio contexto, todo ello desde una perspectiva constructivista y de investigación.

El Modelo alternativo/integrador, o también denominado de investigación, concibe la propia metodología didáctica como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo (característica del modelo espontaneísta-activista), desarrollado por parte del o la alumno/a con la ayuda del profesor/a. Este proceso es considerado como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; Partiendo del planteamiento de “problemas” se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que a su vez, propicia la construcción del conocimiento en relación con dichos problemas (Mayorga y Madrid, 2010)

Este modelo de investigación, colaborativo, significativo y de descubrimiento es totalmente afín al marco teórico desarrollado anteriormente y, defendido por numerosos autores.

García (2000) realiza un análisis más exhaustivo del **modelo didáctico alternativo o modelo de investigación en la escuela (Ver Anexo VII)**

3.3.1. Transformación del Aprendizaje Colaborativo, TICS y Webquest

Actualmente, es difícil no asociar los verbos aprender e investigar con las nuevas tecnologías e internet. Como bien señala Mayorga y Madrid (2010), la intersección temporal del auge de las tecnologías de la información y comunicación y el propio tratado de Bolonia, requiere de forma urgente y necesaria un cambio funcional y sintético en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de las TICS a la sociedad y de forma específica a las escuelas e institutos, fomenta las denominadas competencias digitales entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chávez, 2014). Además, según la UNESCO (2008, citado en Chávez 2014), clasifica dichas competencias en: *Competencias básicas de alfabetización digital, competencias de la aplicación y competencia ética*.

Las competencias basadas en la alfabetización digital consisten en un medio para que las personas logren adquirir las capacidades necesarias para ser competentes en el uso de las TIC (López 2014). Además las TIC no son solo un conjunto de herramientas, más bien conforman un espacio o ciberespacio, lugar potencial de trabajo colaborativo que favorecen la interacción humana y el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje (Burbules, 2001) *Citado en* (Chávez, 2014).

Por lo tanto, definitivamente podemos afirmar que las TIC se centran en procesos de comunicación, flexibilizando y facilitando la accesibilidad de la información tanto al docente como al alumno, favoreciendo la interacción entre los propios estudiantes con un aumento de la vinculación entre ellos, y, promocionando un trabajo colaborativo efectivo (Carabantes, Carrasco y Alves, 2005) *Citado en* (Chávez, 2014).

La justificación de las TIC en el aula se basa en torno a tres razones y premisas esenciales, según Chávez (2014):

- La gigantesca cantidad de información, contenidos y herramientas que se encuentran disponibles en la red e internet.
- El potencial de las propias TIC para actualizar, transformar y enriquecer los ambientes de aprendizaje en los cuales se inmiscuyen los/as alumnos/as.
- Y por último, cubre la necesidad imperante de adquirir competencia TIC para que la propia persona responda a las nuevas demandas de los distintos ámbitos socio-laborales en los que se ven incluidos dicha persona.

La unión de las propias TIC y el trabajo colaborativo, produce algo más que la simple promoción y eficacia de dicha tipología de aprendizaje y trabajo. Esta sinergia constituye la antesala de la transformación del concepto meramente entendido como

Aprendizaje colaborativo, dando lugar a una concepción aún más adaptada y actual: ***Aprendizaje colaborativo virtual***. Dicho concepto posee las mismas bases pedagógicas de aprendizaje interactivo, social y construido pero, inmerso en todo el ciberespacio detallado anteriormente. Además, el propio papel constructivista del tutor toma algunos matices “virtuales”, produciendo otra nueva concepción: ***Tutor virtual***, el cual posee una serie de ápices añadidos que detallaremos en la propia metodología de esta Unidad de Trabajo (Vaqueiro, 2014)

Aunque, en todo este proceso didáctico en el que se produce una sinergia continua entre un modelo didáctico investigativo, un aprendizaje colaborativo virtual y el uso de las propias TIC, es necesario realizar una concretización y filtrado que dé como resultado una técnica y organización didáctica adaptada a dicha relación y características.

Podemos decir que el resultado concebido en técnica metodológica, de la relación y sinergia de los elementos anteriormente comentados, es ***la Webquest***. Dicha técnica conformará la estrategia y recurso de aprendizaje/didáctico predilecta en nuestra Unidad de trabajo; Según la propia Junta de Andalucía (2017), y haciendo referencia a los propios creadores ***Bernie Dodge y Tom Marche***, las Webquest son una herramienta y estrategia didáctica en la cual los alumnos/as construyen realmente su propio conocimiento a través de la búsqueda de documentos y sitios web en internet, de una forma guiada debido a la magnitud de información que se puede encontrar, favoreciendo la integración de las nuevas tecnología en el aula, fomentando el contacto con el mundo real con un enfoque constructivista y, centrándose en el uso de la información más que en su búsqueda. Todo ello reforzando los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación en el aula. En dicho modelo, el alumnado puede trabajar individualmente, en parejas o en grupos (con diferentes roles) y como objetivo deben de elaborar un producto final de distinta índole. Existen varias tipologías; Webquest a corto, medio y largo plazo y mini webquest, dependiendo del objetivo de la tarea, profundidad de la misma, duración, contenidos, etc. Además, existe una clasificación de tareas según el objetivo de dicha herramienta: Tarea de repetición, de misterio, periodísticas, de diseño, de productos creativos, de construcción de consenso, de persuasión, de autoconocimiento, analíticas, de emisión de juicio, científicas, etc.

4. Competencias

4.1. Competencias generales del Título de *Técnico superior de educación infantil*

Según el **artículo 4 de Real decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas**; La competencia general de este título consiste en diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta

pedagógica elaborada por un/a Maestro/a con la especialización en educación infantil o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

4.2. Competencias del módulo profesional seleccionado

Según el artículo 5 de Real decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas; La competencias profesionales, personales y sociales son:

- A. Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia a partir de las directrices del programa de la institución y de las características individuales, del grupo y del contexto.
- B. Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad respondiendo a las necesidades y características de los niños y niñas.
- C. Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiadas y creando un clima de confianza.
- D. Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias, en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución, para mejorar el proceso de intervención.
- E. Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados.
- F. Actuar ante contingencias relativas a las personas, recursos o al medio, transmitiendo seguridad y confianza y aplicando, en su caso, los protocolos de actuación establecidos.
- G. Evaluar el proceso de intervención y los resultados obtenidos, elaborando y gestionando la documentación asociada al proceso y transmitiendo la información con el fin de mejorar la calidad del servicio.
- H. Mantener actualizados los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- I. Actuar con autonomía e iniciativa en el diseño y realización de actividades, respetando las líneas pedagógicas y de actuación de la institución en la que desarrolla su actividad.
- J. Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.
- K. Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.
- L. Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.

- M. Gestionar su carrera profesional, analizando oportunidades de empleo, autoempleo y aprendizaje.
- N. Crear y gestionar una pequeña empresa, realizando estudio de viabilidad de productos, de planificación de la producción y de comercialización.
- Ñ. Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad.

Aunque la competencia “*Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y de responsabilidad*” no se recoja dentro de las competencias específicas de nuestro módulo profesional, como veremos a continuación, si consideramos de vital importancia que el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de actividades e intervenciones dirigidas a familias y menores en situación riesgo social, sean acompañadas de un pensamiento y actitud crítica, dirigida tanto hacia dicho proceso, como hacia la propia sociedad y cultura.

4.3. Relación competencias con módulos profesionales

Relación competencias con módulos	
Didáctica de la Educación Infantil	a) b) e) g) h) i) k) l)
Autonomía personal y salud infantil	a) b) c) f) g) j) k)
El juego infantil y su metodología	a) b) c) f) g) i) j) k)
Expresión y comunicación	a) b) c) f) g) i)
Intervención con familias y atención a menores en riesgo social	a), b),c), d),e), g), i) y j)
Desarrollo cognitivo y motor	a) b) c) f) g) i) k)
Desarrollo socioafectivo	a) b) c) g) j)
Habilidades sociales	d) e) g) h) j) ñ)
Proyecto de atención a la infancia	Todas
Primeros auxilios	f)
Formación y orientación laboral	f) j) k) l) n)

Figura 5.Elaboración propia.

4.4. Competencias trabajadas en esta Unidad de Trabajo

- a) Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia a partir de las directrices del programa de la institución y de las características individuales del grupo y del contexto.
- b) Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad respondiendo a las necesidades y características de los niños y niñas.
- c) Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiadas y creando un clima de confianza.
- d) Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias en el marco de las finalidades y procedimientos de la institución para mejorar el proceso de intervención.

e) Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados.

i) Actuar con autonomía e iniciativa en el diseño y realización de actividades, respetando las líneas pedagógicas y de actuación de la institución en la que desarrolla su actividad.

j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.

Resaltar, como ya hicimos en epígrafes anteriores, el hecho de fomentar la actitud crítica frente al propio diseño de planificación, desarrollo y evaluación de cualquier proceso de intervención, así como hacia la propia sociedad y los valores-modelos que transmite.

4.5. Competencias desglosadas en profesionales, sociales y personales

- **Competencias profesionales:** Programar la intervención educativa y de atención social a la infancia; Organizar los recursos para el desarrollo de la actividad; Desarrollar las actividades programadas; Diseñar y aplicar estrategias de actuación con las familias; Y mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales.
- **Competencias sociales:** Atender a las características individuales, del grupo y del contexto; Tener en cuenta las necesidades y características de los/as niños/as y sus familias; Y pensar en el propio marco de finalidades y procedimientos de la institución.
- **Competencias personales:** Valorar y reconocer la importancia de: La relación entre la familia y el/la niño/a, la necesidad de organización de recursos dentro de las propias instituciones, del trabajo autónomo con iniciativa, respetar las propias líneas pedagógicas y de actuación de la propia institución, ser crítico con cualquier proceso que se lleve a cabo y ocurra, desarrollar habilidades sociales y, la concienciación respecto a los propios derechos de cada menor.

5. Objetivos

Según Navarro, Valero-García, Sánchez y Tubella (2000), un objetivo didáctico representa y expresa con claridad lo que nosotros/as como profesores/as deseamos y esperamos que el/la alumno/a haya aprendido al concluir el curso académico. O expresado de diferente manera, un objetivo didáctico informa sobre el resultado o el cambio esperado en el alumno como consecuencia del proceso de enseñanza-

aprendizaje (conoce lo que no conocía, entiende lo que no entendía, hace lo que no sabía hacer...).

Además, según este mismo autor, Navarro et al.(2000), dependiendo del verbo y los complementos utilizados en la formulación de un objetivo, éste puede ser más o menos General / Específico. Por lo tanto, podemos referirnos al nivel de concreción de un objetivo según lo concreto de la acción, del tema o de las circunstancias.

Debido a la fuerte tendencia pedagógica implementada en esta Unidad de Trabajo en referencia a la adquisición de conocimientos y aprendizaje (constructivista) y la elección de un modelo didáctico acorde a los principios y fundamentos psicoeducativos de dicha teoría (modelo didáctico alternativo basado en la investigación), mostraremos a continuación una serie de características y connotaciones intrínsecas a la tipología de objetivos seleccionados nuevamente en armonía con lo anteriormente descrito.

Según Mayorga y Madrid (2010), esta tipología de objetivos abarca un conocimiento académico que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación a dicho conocimiento deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".

Además, según el mismo autor, Mayorga y Madrid (2010), si lleváramos a cabo una metodología centrada en la actividad del alumno, los objetivos marcados deben poseer una serie de fines transversales que son:

- Facilitar la participación de los alumnos/as.
- Fomentar la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico.
- Desarrollar la reflexión conjunta.

5.1. Objetivos relacionados con la Unidad de Trabajo

Según el artículo 9 de Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas; Los Objetivos generales del técnico superior de educación infantil son:

- a) Identificar y concretar los elementos de la programación, relacionándolos con las características del grupo y del contexto para programar la intervención educativa y de atención social a la infancia.
- b) Identificar y seleccionar los recursos didácticos, describiendo sus características y aplicaciones para organizarlos de acuerdo con la actividad y los destinatarios.

- c) Seleccionar y aplicar recursos y estrategias metodológicas, relacionándolos con las características de los niños y niñas, en el contexto para realizar las actividades programadas.
- d) Seleccionar y aplicar dinámicas de comunicación y participación, analizando las variables del contexto y siguiendo el procedimiento, establecido y las estrategias de intervención con las familias.
- e) Identificar necesidades de los niños y niñas, así como de las familias, que requieran la participación de otros profesionales o servicios, concretando los recursos de diagnóstico y de actuación, para dar una respuesta adecuada.
- f) Seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos de evaluación, relacionándolos con las variables relevantes y comparando los resultados con el estándar establecido en el proceso de intervención.
- g) Seleccionar y aplicar estrategias de transmisión de información relacionándolas con los contenidos a transmitir, su finalidad y los receptores para mejorar la calidad del servicio.
- h) Reconocer los diferentes recursos y estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida, relacionándolos con los diferentes aspectos de su competencia profesional para mantener actualizados sus conocimientos científicos y técnicos.
- i) Identificar y evaluar su contribución a los objetivos de la Institución, valorando su actividad profesional para la consecución de los mismos.
- j) Identificar las características del trabajo en equipo, valorando su importancia para mejorar la práctica educativa y lograr una intervención planificada, coherente y compartida.
- k) Aplicar dinámicas de grupo y técnicas de comunicación en el equipo de trabajo, intercambiando información y experiencias para facilitar la coherencia en el proyecto.
- m) Analizar los espacios y los materiales para la intervención, actualizando la legislación vigente en materia de prevención de riesgos y de seguridad para, así, preservar la salud e integridad física de los niños y niñas.
- n) Identificar y valorar las oportunidades de aprendizaje y empleo, analizando las ofertas y demandas del mercado laboral para mejorar su empleabilidad.
- ñ) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo de la sociedad para el ejercicio de una ciudadanía democrática.
- o) Aplicar técnicas de primeros auxilios, empleando los protocolos establecidos para dar respuesta a situaciones de emergencia y riesgo para la salud en el desarrollo de su actividad profesional.

Objetivos específicos del módulo y de la UT

**Objetivos específicos del módulo de
Intervención con familias y atención con
menores en riesgo**

Objetivos propios y concretos de la UT

- | | |
|--|--|
| <p>a) Identificar y concretar los elementos de la programación, relacionándolos con las características del grupo y del contexto para programar la intervención educativa y de atención social a la infancia</p> <p>b) Identificar y seleccionar los recursos didácticos, describiendo sus características y aplicaciones para organizarlos de acuerdo con la actividad y los destinatarios.</p> <p>c) Seleccionar y aplicar recursos y estrategias metodológicas, relacionándolos con las características de los niños y niñas, en el contexto para realizar las actividades programadas.</p> <p>d) Seleccionar y aplicar dinámicas de comunicación y participación, analizando las variables del contexto y siguiendo el procedimiento, establecido y las estrategias de intervención con las familias.</p> <p>e) Identificar necesidades de los niños y niñas, así como de las familias, que requieran la participación de otros profesionales o servicios, concretando los recursos de diagnóstico y de actuación, para</p> | <p>a) Conocer los principios residenciales de un Centro de protección.</p> <p>b) Comprender la importancia de la planificación y diseño de actividades que organicen la vida cotidiana.</p> <p>c) Reconocer las diferentes intervenciones socioeducativas que se producen dentro de un centro de menores y los principios metodológicos que las guían.</p> <p>d) Identificar las etapas fundamentales del proceso de ingreso y adaptación del menor.</p> <p>e) Reflexionar sobre las funciones del educador de un Centro residencial.</p> <p>f) Analizar los elementos metodológicos fundamentales de la intervención profesional de los/as educadores/as infantiles en las tipologías de centros expuesta.</p> <p>g) Desarrollar técnicas y habilidades que fomenten el trabajo grupal interdisciplinar; Su eficacia y eficiencia.</p> |
|--|--|
-

-
- dar una respuesta adecuada.
- f) **Seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos de evaluación, relacionándolos con las variables relevantes y comparando los resultados con el estándar establecido en el proceso de intervención.**
 - g) **Seleccionar y aplicar estrategias de transmisión de información relacionándolas con los contenidos a transmitir, su finalidad y los receptores para mejorar la calidad del servicio.**
 - j) **Identificar las características del trabajo en equipo, valorando su importancia para mejorar la práctica educativa y lograr una intervención planificada, coherente y compartida.**
 - k) **Aplicar dinámicas de grupo y técnicas de comunicación en el equipo de trabajo, intercambiando información y experiencias para facilitar la coherencia en el proyecto.**
 - l) **Analizar los espacios y los materiales para la intervención, actualizando la legislación vigente en materia de prevención de riesgos y de seguridad para, así, preservar la salud e integridad física de los niños y niñas.**

6. Resultados de aprendizaje

Resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje extraído del Anexo I de R.D. 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil, en referencia al módulo profesional *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social* y al contenido de esta unidad de trabajo

RA3. *Implementa actividades socioeducativas dirigidas a niños y niñas en situación de riesgo o acogidos en centros de menores relacionándolas con los objetivos y las estrategias metodológicas de intervención*

Criterios de evaluación extraído del Anexo I de R.D. 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil, en referencia al RA3

- a) Se han empleado técnicas e instrumentos para la obtención de información.
- b) Se han identificado las características y necesidades del grupo y el contexto asignado.
- c) Se han organizado los espacios y recursos materiales y humanos.
- d) Se han aplicado estrategias metodológicas.
- e) Se ha valorado la necesidad de generar un clima familiar, de seguridad afectiva y confianza.
- f) Se ha favorecido la conciliación de las rutinas del centro con los ritmos individuales.
- g) Se han resuelto las situaciones de urgencia e imprevistos.
- h) Se han adoptado medidas de prevención y seguridad.
- i) Se han adoptado actitudes de escucha a las propuestas de los niños y niñas permitiéndoles participar activamente en las decisiones que les afectan.
- j) Se ha justificado la necesidad del trabajo en equipo y de la colaboración con otros profesionales

Resultados de aprendizaje propios de esta Unidad de Trabajo

1. Conoce los focos objetivos de la propia intervención en centros de menores y sus

-
- tipologías.
2. **Conoce los principios que guían la atención residencial.**
 3. **Identifica las diferentes etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor al propio centro de menores.**
 4. **Selecciona entre las diferentes metodologías de intervención en un centro residencial.**
 5. **Diseña y organiza la vida cotidiana de los/as menores en estos centros atendiendo a las propias necesidades de dichos/as menores.**
 6. **Sopesa las funciones de los educadores/as infantiles en los centros de menores.**
 7. **Desarrollo habilidades y técnicas que favorezcan el trabajo grupal.**
-

Figura 7. Elaboración propia.

7. Los Contenidos

“Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existen en la disciplina que enseña” (Díaz y Hernández, 2002)

Según Ander-Egg (1996), los contenidos educativos/didácticos constituyen la oferta que la institución escolar expone y que los alumnos deben aprender. Además, hace referencia al conjunto de capacidades que el educando debe adquirir. Dichas capacidades son transversales y están agrupadas en cinco categorías realizadas por pedagogos españoles (Coll, del Carmen, Zabala, Mauri, etc.), las cuales son: Cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. Por lo tanto, según este mismo autor los contenidos que permiten alcanzar estas capacidades se organizan en tres grandes bloques:

Tipología de contenidos		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Hechos • Conceptos • Sistemas conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos • Técnicas • Procedimientos • estrategias, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Normas • Actitudes

Figura 8. Extraída de Ander-egg (1996).

Si desarrollamos y desgranamos los tres tipos de contenidos propuestos, Según Serrano y Pons (2008), están basados en:

1. **Contenidos vinculados con el conocimiento declarativo (Conceptual)**, son adquiridos mediante esquemas presentativos/operatorios y suelen denominarse contenidos informativos contruidos por: contenidos informativos (piezas de información arbitrariamente asociadas), conceptos (representaciones mentales y genéricas de un conjunto de objetos, hechos o aspectos que comparten

- características comunes) y principios (conjuntos de conceptos relacionados que permiten explicar o predecir lo que ocurre en la realidad).
2. **Contenidos vinculados con el conocimiento procedimental**, los cuales tienen su base en los esquemas operatorios previamente adquiridos y presentados (en tanto que tienen un componente procedimental). En esencia, constituyen el modo de actuar para alcanzar un objetivo, resolver un problema o elaborar un producto.
 3. **Contenidos actitudinales**, los cuales determinan a los/as alumnos/as a inclinarse, preferir, elegir o actuar de manera determinada sobre aspectos específicos de la realidad.

Como hemos podido observar en el epígrafe de fundamentación teórica de esta Unidad de Trabajo y según García (2000), la tipología de contenidos relacionados entre sí e integrados anteriormente descrita, está basada en el modelo didáctico seleccionado (modelo alternativo/integrador o de investigación), el cual se nutre directamente de la construcción de conocimiento o *constructivismo*; “*El constructivismo recomienda un currículo integrado y que los profesores utilicen los materiales de manera que los aprendices participen de forma activa*” (Schunk, 2012)

Contenidos básicos según **el Anexo I de la Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil:**

- Los documentos de un centro de menores: proyecto educativo de centro y proyecto educativo individual.
- Análisis de estrategias metodológicas.
- Técnicas e instrumentos de obtención de información.
- El ingreso en el centro.
- Clima del centro de menores. Adecuación del centro a las necesidades de seguridad, afecto y confianza individuales.
- Toma de conciencia de la necesidad de coordinación y el trabajo en equipo con otros profesionales.
- Funciones y tareas del educador o educadora infantil en los servicios sociales de atención a la infancia.
- Coordinación con el equipo de trabajo y otros profesionales.

Contenidos concretos de UT		
Contenidos concretos de UT		
Conceptos	Procedimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Los principios de atención residencial. • Las intervenciones socioeducativas desarrolladas en los centros residenciales. • Metodología de intervención en un centro residencial. • Etapas del periodo de ingreso y adaptación del menor en centros de protección de menores. • Funciones del/la educador/a infantil en centros de protección de menores de 0-6 años. • Planificación de los hábitos y funciones cotidianas de los menores en los centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • El debate acerca de las funciones del educador infantil y su importancia en estos centros, llegando a conclusiones al respecto. • El diseño de un organigrama cotidiano que recoja hábitos, funciones y actividades de los/as menores. • El análisis del periodo y etapas de ingreso y adaptación del/la menor a través de una opinión reflexiva y personal. • La defensa de una postura metodológica de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico que acompañe al educador infantil en todo el proceso de planificación, intervención y educación desempeñado en esta tipología de centros y con esta tipología de destinatarios. • Actitud empática frente a los necesidades y problemática propias del colectivo residente en centros de menores. • Postura asertiva que acompañe a las propias elecciones dentro del proceso de diseño y planificación de intervención. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo

Figura 9. Elaboración propia.

El desarrollo de esta Unidad de Trabajo sería utópico sin un trabajo previo promocionado por Unidades de trabajo previas que faciliten la adquisición de conocimientos tan esenciales como: Las propias características de la infancia y su entorno familiar; La tipología de familia que se encuentra en riesgo social y exclusión; El marco legal que salvaguarda a todos los niños/as en edades comprendidas entre 0-6 años; Los impactos producidos por la relación familia- niño/as; Las funciones de los

servicios sociales y su modelo de actuación y el propio marco legal de los centros de protección de menores. Podemos afirmar que los anteriores factores teóricos conforman los pilares de esta Unidad de Trabajo. Así mismo, esta UT conforma los pilares esenciales para futuras UT, ya que sin los conocimientos proporcionados por la misma sería ardua tarea comprender y desarrollar programas de apoyo a las familias con hijos/as acogidos en centros de menores o incluso, sería muy difícil la evaluación de programas que se producen dentro de dichos centros.

Aunque más allá de que el alumnado adquiriera los conocimientos y contenidos propuestos, resulta de vital importancia que, de forma transversal a todo el proceso, adquieran un pensamiento y una actitud crítica frente a todo lo referente a la composición y procesos que abarcan los centros de esta índole.

7.1. Atención a la diversidad

La propia **Ley Orgánica 2/2006 y el Decreto 359/2009** establecen una serie de principios que rigen tanto el sistema educativo, como la planificación del mismo; equidad e igualdad de oportunidades, no discriminación, normalización, inclusión educativa y compensación de desigualdades. Además, existe una especial mención e interés a la compensación de desigualdades que se producen por algún tipo de discapacidad (Azorín, 2014)

Partiendo de la premisa anterior, mencionar que esta Unidad de Trabajo tiene en cuenta todas las características del alumnado, las cuales, fueron analizadas en epígrafes anteriores, tomando como referencia su propia situación, creando así un punto de partida.

En dichas características, nos encontramos en primer lugar con la función esencial de mantener la motivación del alumnado durante todo el proceso educativo. En este punto es fundamental tener presente uno de los principios de esta Unidad de Trabajo; Partir de los intereses de los/as propios/as alumnos/as. Por otro lado, es fundamental alejar la tendencia negativa que posee el alumnado frente al mercado laboral a través, si fuese necesario, de la adquisición de diferentes técnicas de inteligencia y gestión emocional por parte del mismo.

La diversidad de ritmos de aprendizaje que nos encontramos dentro del grupo (característica muy remarcada en dicho grupo), debe jugar un papel muy importante en la propia distribución y organización grupal, la cual, debe ser totalmente heterogénea y equitativa, en la que nos encontremos variedad de ritmos de aprendizaje y etapas de desarrollo cognitivo, para que así sea una experiencia de compartimento e interacción enriquecedora y compensatoria, ofreciendo las mismas oportunidades a las personas en etapas de desarrollo cognitivo y ritmos menos desarrolladas. Incluso, si fuese necesario, para las personas con mayor dificultad se ofrecerían una serie de horas de tutoría para trabajar con ellos/as de forma individualizada y de apoyo.

Es esencial atender a la diversidad étnica y cultural, aunque no sea el caso de nuestro grupo. El respeto cultural y el rechazo al etnocentrismo conformarían el pilar fundamental de cualquier medida destinada a esta diversidad, además, de una serie de medidas específicas como: promoción de la interculturalidad, indagación de otras culturas y, máxime, atender la diferencia lingüística si la hubiese a través de una graduada promoción del castellano en horas de tutoría o cursos escolares de compensatoria, respetando en todo momento su propia lengua materna.

La mayor parte de las características anteriormente comentadas forman parte del gigantesco grupo de Necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE), aunque no podemos olvidar que también existen una serie de disfuncionalidades sensoriales que nos podemos encontrar dentro de la propia aula y, que también se incluyen dentro de dicho grupo. Es fundamental en estos casos, realizar un trabajo interdisciplinar con el profesorado especializado, teniendo en cuenta las líneas de actuación del propio centro, desarrollando intervenciones de compensación y acceso al currículo. Incluso en el caso de disfuncionalidad auditiva, dicho centro posee un fuerte dispositivo de atención a personas con dicha disfuncionalidad.

8. Metodología

Cuando hablamos de metodología, nos referimos a un elemento que recoge los grandes principios de la intervención educativa planificada. Dicha metodología debe ser seleccionada a partir de conocimientos previos (ritmos de aprendizaje, motivación, etc.), que nos permitan saber que es lo óptimo para la consecución de las metas propuestas, siendo fundamental para la consecución gradual de adquisición de conocimientos, desde los más simples hasta los más complejos (Quintero, 2015). Podemos decir que, la metodología es esencial para adaptar la propia *praxis* a la literatura referente y a la realidad. Debido a la pluralidad de dicha literatura y realidad, lo lógico es abogar por una diversidad metodológica como veremos en próximos epígrafes, aunque en ocasiones, exista algún tipo de tendencia hacia alguna en particular

8.1. Principios generales de actuación metodológica

Después de un amplio recorrido literario en la fundamentación teórica de este trabajo y, partiendo de dichas premisas teóricas y en armonía con las mismas, plasmaremos una serie de principios metodológicos que conformarán un esqueleto funcional de nuestras propias actividades. Cabrera, Rodríguez y Araña (S.f), Schunk (2012) y Quintero (2015), nos mencionan una serie de estos principios que poseen la armonía buscada con dicha fundamentación:

- Adaptación al alumnado partiendo de un conocimiento previo del grupo; Además de es necesario *comprender la etapa del desarrollo cognoscitivo del alumnado* que defendía Piaget.

- Consideración de los conocimientos previos del alumnado como punto de partida para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Adecuación del lenguaje a las características del alumnado, atendiendo a la importancia que le proporcionaba a dicha adecuación el propio Vygotsky.
- Orientación del grupo respecto a su situación en el proceso de aprendizaje, por medio de controles de comprensión y actividades de clase, teniendo siempre en cuenta la ZDP y el propio *andamiaje* proporcionado.
- Utilización de recursos didácticos y materiales variados y adecuados.
- Conexión de los aprendizajes del alumnado con la realidad de nuestro entorno social y profesional, con la finalidad de conseguir aprendizajes competenciales, llegando a *provocar conflictos cognoscitivos* para un posterior *equilibrio* estructural del alumnado.
- Realización de aprendizajes competenciales, aplicando la teoría a la práctica, fomentando así una *cognición situada*.
- Disposición y distribución grupal y espacial dentro del aula que favorezcan las interacciones personales entre los/as alumnos/as y un aprendizaje colaborativo.
- Promoción de un *aprendizaje significativo*, originario de los intereses de los propios/as alumnos/as y *basado en la resolución de problemas y descubrimiento significativo*.
- Creación de un clima de confianza que fomente la participación activa del grupo en el contexto educativo del aula.
- Fomento de la iniciativa, la autonomía y el trabajo en grupo, por medio del propio *aprendizaje y modelo colaborativo y aprendizaje entre pares*. Dicho principio debe estar guiado por una estricta organización y *repartición de roles y tareas* del grupo.
- Formación de grupos formales y heterogéneos; La heterogeneidad en la formación de grupos se produce en gran medida por la propia heterogeneidad que se da en el grupo de clase, como pudimos ver en las *características del alumnado*, combinando así diferentes ritmos de aprendizaje y fomentando una ayuda mutua, siempre que sea posible.
- Enseñanza / aprendizaje de actitudes personales y profesionales que lleve a la interiorización de las mismas por parte del alumnado.
- Variedad en las actividades e instrumentos de evaluación, empleándolos como parte del proceso de aprendizaje.
- Con un fuerte carácter activo y participativo, como no podía ser de otra manera.
- Fomento de la capacidad de investigación y construcción de su propio conocimiento teniendo presente el concepto *andamiaje en dicha tareas*.
- Utilización de las Tics como recurso educativo docente y como medio de búsqueda y selección de información y actualización de conocimientos.

- Flexibilidad temporal y curricular frente a imprevistos y sucesos de diferente índole, que puedan suceder a lo largo del desarrollo de esta Unidad de Trabajo (adaptaciones temporales, de agrupación, etc.)

Antes de exponer las diferentes modalidades organizativas, sería conveniente señalar, que la metodología de esta unidad de trabajo está sujeta a un *régimen asistencial presencial*, en el cual los alumnos/as se encuentran presentes durante todo el tiempo que dura el proceso de enseñanza-aprendizaje, como establece la **Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil.**

8.2. Modalidades organizativas que se ofrecen en esta UT

Modelos organizativos y técnicas didácticas	
Modalidad organizativa	Finalidad
Webquest	Técnica pedagógica por la cual el alumnado hace uso de las nuevas tecnologías e internet para la construcción de su propio conocimiento, todo ello de una forma guiada y apoyada (Pacheco, 2006)
Aprendizaje basado en problemas	<i>“El ABP (aprendizaje basado en problemas) es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que debe llevar a cabo el alumnado para proponer soluciones a situaciones-problema planteadas por el/la docente.”</i> (Quintero 2015, p.7)
Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje significativo, con el matiz de que dicho aprendizaje es descubierto por el propio alumnado (Díaz y Hernández, 2002)
Aprendizaje cooperativo o colaborativo “virtual”	Paradigma y modelo didáctico que describe y propicia una situación en la cual es muy probable que ocurra una fuerte interacción entre el alumnado, favoreciendo la aparición de mecanismos de aprendizaje y consecución de logro (Collazos y Mendoza, 2006). Todo ello enmarcado en un contexto ciberespacial.
Trabajo en grupo	Modelo organizativo didáctico que fomenta la interacción del alumnado, el aprendizaje cooperativo y las propias habilidades de comunicación, mejorando así la probabilidad de la adquisición de conocimientos y la

consecución de metas (López, 2012).

Lluvia de ideas

“*Brainstorming*” es un técnica pedagógica que pretende mejorar la eficacia y funcionamiento de un grupo de trabajo a través de la recopilación y generación de nuevas ideas (Clemente, 2002).

Clase magistral

Método expositivo altamente recomendable para grupos grande. Debe estar muy bien estructurada y, dentro de lo posible, fomentar la motivación, comprensión y participación del alumnado (Rodríguez y Díaz, 2015).

Figura 10. Elaboración propia.

8.3. Papel del profesor

“La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad” (Díaz y Hernández, 2002).

Como hemos podido observar, el **papel del/la profesor/a** en este modelo de enseñanza y aprendizaje es un tanto diferente al papel que suele desempeñar en el modelo tradicional. En este caso, el/la profesor/a se convierte en coordinador/a y director/a de orquesta de todos los elementos que influyen en el proceso, dejando a un lado su figura central de transmisor de información. Por lo tanto, el/la profesor/a se convierte en una figura activa de coordinación en dicho proceso educativo de “investigación en el aula”.

Llegados a este punto, nos gustaría realizar una puntualización que reflejamos que era necesaria en la propia fundamentación teórica sobre el llamado *triángulo interactivo*, en el cual se podían observar como influían e interaccionaban los diferentes elementos de un aprendizaje basado en el constructivismo. Pues bien, según Serrano y Pons (2008), es necesario realizar una pequeña modificación y evolución a dicho triángulo con el objetivo de reflejar realmente el papel del/la profesor/a y su importancia dentro de dicha relación. Esta modificación se produce a partir de que este autor defiende la necesidad de que el/la profesor/a realice una mínima función de instrucción dentro del propio paradigma constructivista y no sea un proceso de aprendizaje totalmente espontáneo y no guiado, acorde, como ya hemos mencionado, a las funciones realizadas en el modelo investigativo. Todo ello sin perder de vista ningún momento la perspectiva constructivista e interaccionista del conocimiento propia de cada alumno/a, manteniéndose los principios de *desequilibrio* y *equilibrio*, *andamiaje*, etc.

Triángulo interactivo reconceptualizado

El triángulo interactivo reconceptualizado

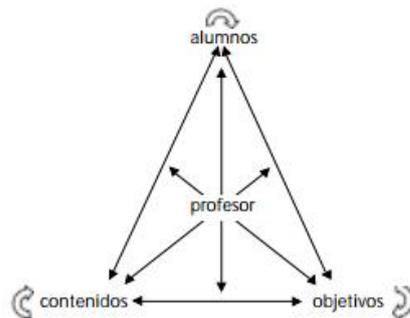


Figura 11. Extraída de Serrano y Pons (2008)

A todas estas funciones y rol del profesorado, Vaqueiro (2014) les añade, como ya mencionamos en la propia fundamentación teórica, una serie de ápicos en relación a la introducción de dicho rol en un ámbito ciberespacial, dando como resultado un *tutor/a virtual*; Estos tutores/as además de desempeñar funciones ya mencionadas (técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales, elaboración sistemática de actividades, etc.), deben de ser ello/as en primer lugar, recibidores/as previos/as y, de forma continua, de una formación en competencias de alfabetización digital.

8.4. Papel del/la alumno/a

“Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos” (Díaz y Hernández, 2002).

En referencia *al papel del/la propio/a alumno/a* mencionar que, estamos ante el protagonista de todo este proceso, de su propio proceso de aprendizaje; Él/ella tiene un papel activo y principal en dicho bagaje de construcción y reconstrucción del conocimiento.

8.5. Actividades

Antes de mostrar la descripción detallada de cada sesión y actividad mencionar que, la agrupación en todas las tipologías de actividades será grupal; Grupo completo en las actividades iniciales/motivación y grupos de 4 / 2 personas en las actividades de desarrollo, aplicación y evaluación (7 grupos de 4 personas y 1 grupo de 2 personas). Aunque en la propia actividad tan solo mencionemos el tipo de agrupación seleccionada, decir que, cuando se produzcan las agrupaciones en las actividades de desarrollo, aplicación y evaluación, los grupos asumirán 4 tipos de roles de manera previa para mejorar el funcionamiento, aprendizaje y eficacia del propio grupo (*En el grupo conformado por tan solo 2 personas, cada integrante asumirá dos de dichos*

roles). Estos roles son los que ya reflejamos en la fundamentación teórica del aprendizaje colaborativo y propuestos por Quintero (2015), los cuales volveremos a detallar a continuación:

- Portavoz.
- Secretario.
- Moderador/a.
- Gestor/a.

8.5.1. Secuenciación temporal y distribución espacial de actividades

Secuenciación temporal		
Orden de impartición	Temporalización	Disposición espacial
1º Webquest 1	2 horas	Aula ordinal
2º Webquest 2	2 horas	Aula ordinal
3º Webquest 3	2 horas	Aula ordinal
4º Webquest 4	2 horas	Aula ordinal

Figura 12. Elaboración propia.

8.5.2. Cronograma

Cronograma					
Marzo					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1					
Semana 2					
Semana 3					
Semana 4					

Figura 13. Elaboración propia.

Leyenda de cronograma

Webquest 1 ■ Webquest 2 ■ Webquest 3 ■ Webquest 4 ■

8.5.3. Recursos

Aunque de forma flexible podremos utilizar cualquier tipo de recursos e instalación que posee el propio centro IES Virgen de las Nieves, como ya detallamos en epígrafes anteriores, de forma específica para esta Unidad de Trabajo utilizaremos:

- Recursos Humanos: Profesor/a técnico/a de servicios a la comunidad.
- Recursos de infraestructura: Aula ordinal.
- Recursos materiales:
 - Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo.
 - Acceso a internet.

- Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc.
- Pizarra ordinaria o digital.

8.5.4. Sesiones

Sesión 1		
Agrupamiento:	Tiempo estimado	Ubicación
Grupal: <ul style="list-style-type: none"> • Act. Inicial: Toda la clase. • Act. Desarrollo, aplicación y evaluación: Grupos de 4/2 personas. 	2 horas	Aula ordinal
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones socioeducativas desarrolladas en los centros residenciales. • Los principios de atención residencial. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo. • Acceso a internet. • Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc. • Profesores/as T.S.C. • Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.). • Pizarra ordinaria o digital. 	
Secuencia/desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad inicial: Comenzaremos la clase con una pequeña presentación de la Unidad de Trabajo que iniciamos y los contenidos más importantes de la misma. Tras un recibimiento personal (preguntar cómo se encuentran hoy, sus estados de ánimo, etc.) y académico, realizaremos una lluvia de ideas para evaluar los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de la temática tratada hoy; <i>Los principios del acogimiento residencial y las áreas de intervención dentro de dicho régimen</i>. Las ideas extraídas de este primer acercamiento serán anotadas en la pizarra por los propios alumnos/as, las cuales permanecerán en la misma hasta el final de la sesión. (20 minutos) • Actividad de desarrollo, aplicación y evaluación: Tras la actividad inicial distribuimos a los alumnos/as en grupos de 4/2 personas y lo situamos espacialmente (grupo de 4/2 mesas agrupadas de forma rectangular) acorde a dicha distribución. Se asignan los roles propios de un grupo de trabajo (expuestos en el encabezado e introducción de actividades) y pedimos que se pongan en marcha todos los 	

dispositivos electrónicos para comenzar la *Webquest 1: ¡Ábrete sésamo! Y las puertas del centro se abrieron....*
(Ver anexo I) (100 minutos)

Dispositivo pedagógico

- **Webquest.**
- **Aprendizaje basado en problemas.**
- **Aprendizaje por descubrimiento.**
- **Aprendizaje cooperativo.**
- **Trabajo en grupo.**
- **Lluvia de ideas.**
- **Clase magistral.**

Figura 14. Elaboración propia.

Sesión 2

Agrupamiento:

Grupal:

- Act. Inicial: Toda la clase.
- Act. Desarrollo, aplicación y evaluación:
Grupos de 4/2 personas.

Tiempo estimado

2 horas

Ubicación

Aula ordinal

Contenidos

- Etapas del periodo de ingreso y adaptación del menor en centros de protección de menores.
- El análisis del periodo y etapas de ingreso y adaptación del/la menor a través de una opinión reflexiva y personal.
- Pensamiento crítico que acompañe al educador infantil en todo el proceso de planificación, intervención y educación desempeñado en esta tipología de centros y con esta tipología de destinatarios.
- Actitud empática frente a las necesidades y problemática propias del colectivo residente en centros de menores.
- Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo.

Recursos

- Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo.
- Acceso a internet.
- Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc.
- Profesores/as T.S.C.
- Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.).
- Pizarra ordinaria o digital.

- **Actividad inicial:** Tras un recibimiento personal (preguntar cómo se encuentran hoy, sus estados de ánimo, etc.) y académico, realizaremos una lluvia de ideas para evaluar los

<p>Secuencia/desarrollo</p>	<p>conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de la temática tratada hoy; <i>Las etapas en el ingreso y adaptación de un/a menor a un centro de menores</i>. Las ideas extraídas de este primer acercamiento serán anotadas en la pizarra por los propios alumnos/as, las cuales permanecerán en la misma hasta el final de la sesión. (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de desarrollo, aplicación y evaluación: Tras la actividad inicial distribuimos a los alumnos/as en grupos de 4/2 personas y lo situamos espacialmente (grupo de 4/2 mesas agrupadas de forma rectangular) acorde a dicha distribución. Se asignan los roles propios de un grupo de trabajo (expuestos en el encabezado e introducción de actividades) y pedimos que se pongan en marcha todos los dispositivos electrónicos para comenzar la <i>Webquest 2: "Todo es desconocido y da miedo, pero..."</i> (Ver anexo II) (105 minutos)
<p>Dispositivo pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Webquest. • Aprendizaje basado en problemas. • Aprendizaje por descubrimiento. • Aprendizaje cooperativo. • Trabajo en grupo. • Lluvia de ideas.

Figura 15.Elaboración propia.

Sesión 3

Agrupamiento:	Tiempo estimado	Ubicación
<p>Grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Act. Inicial: Toda la clase. • Act. Desarrollo, aplicación y evaluación: Grupos de 4/2 personas. 	<p>2 horas</p>	<p>Aula ordinal</p>
<p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de intervención en un centro residencial. • La defensa de una postura metodológica de intervención. • Postura asertiva que acompañe a las propias elecciones dentro del proceso de diseño y planificación de intervención. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo. 	
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo. • Acceso a internet. • Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc. • Profesores/as T.S.C. • Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.). • Pizarra ordinaria o digital. 	

Secuencia/desarrollo

- **Actividad inicial:** Tras un recibimiento personal (preguntar cómo se encuentran hoy, sus estados de ánimo, etc.) y académico, realizaremos una lluvia de ideas para evaluar los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de la temática tratada hoy; *Los principios metodológicos que priman en las intervenciones propuestas dentro de un centro de protección de menores.* Las ideas extraídas de este primer acercamiento serán anotadas en la pizarra por los propios alumnos/as, las cuales permanecerán en la misma hasta el final de la sesión. (15 minutos)
- **Actividad de desarrollo, aplicación y evaluación:** Tras la actividad inicial distribuimos a los alumnos/as en grupos de 4/2 personas y lo situamos espacialmente (grupo de 4/2 mesas agrupadas de forma rectangular) acorde a dicha distribución. Se asignan los roles propios de un grupo de trabajo (expuestos en el encabezado e introducción de actividades) y pedimos que se pongan en marcha todos los dispositivos electrónicos para comenzar la *Webquest 3: “¿Qué tenemos en el menú metodológico?...”* (Ver anexo III) (105 minutos)

Dispositivo pedagógico

- **Webquest.**
- **Aprendizaje basado en problemas.**
- **Aprendizaje por descubrimiento.**
- **Aprendizaje cooperativo.**
- **Trabajo en grupo.**
- **Lluvia de ideas.**

Figura 16. Elaboración propia.

Sesión 4

Agrupamiento:

Grupal:

- Act. Inicial: Toda la clase.
- Act. Desarrollo, aplicación y evaluación:
Grupos de 4/2 personas.

Tiempo estimado

2 horas

Ubicación

Aula ordinal

Contenidos

- Funciones del/la educador/a infantil en centros de protección de menores de 0-6 años.
- Planificación de los hábitos y funciones cotidianas de los menores en los centros.
- El debate acerca de las funciones del educador infantil y su importancia en estos centros, llegando a conclusiones al respecto.
- El diseño de un organigrama cotidiano que recoja hábitos,

	<p>funciones y actividades de los/as menores.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pensamiento crítico que acompañe al educador infantil en todo el proceso de planificación, intervención y educación desempeñado en esta tipología de centros y con esta tipología de destinatarios.• Postura asertiva que acompañe a las propias elecciones dentro del proceso de diseño y planificación de intervención.• Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo.• Acceso a internet.• Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc.• Profesores/as T.S.C.• Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.).• Pizarra ordinaria o digital.
Secuencia/desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Actividad inicial: Tras un recibimiento personal (preguntar cómo se encuentran hoy, sus estados de ánimo, etc.) y académico, realizaremos una lluvia de ideas para evaluar los conocimientos previos que tienen los alumnos acerca de la temática tratada hoy; <i>Las funciones de los/as educadores/as infantiles y la organización de la vida diaria en centros de protección de menores</i>. Las ideas extraídas de este primer acercamiento serán anotadas en la pizarra por los propios alumnos/as, las cuales permanecerán en la misma hasta el final de la sesión. (10 minutos)• Actividad de desarrollo, aplicación y evaluación: Tras la actividad inicial distribuimos a los alumnos/as en grupos de 4/2 personas y lo situamos espacialmente (grupo de 4/2 mesas agrupadas de forma rectangular) acorde a dicha distribución. Se asignan los roles propios de un grupo de trabajo (expuestos en el encabezado e introducción de actividades) y pedimos que se pongan en marcha todos los dispositivos electrónicos para comenzar la <i>Webquest 4: “¿Crees que eres importante?... Pues vamos a organizarnos...”</i> (Ver anexo IV) (95 minutos).• En esta sesión y una vez concluido el tiempo de realización de la webquest, cerraremos esta unidad de trabajo con una breve síntesis, encabezada por: “He aprendido y mejoraría...” y (autoevaluación alumnado) (Ver Anexo IX); “Mejoraría de este proceso...” (Las propuestas de mejora se recogerán en la hoja de observación). (Ver anexo X). (15 minutos)
Dispositivo pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Webquest.• Aprendizaje basado en problemas.

- **Aprendizaje por descubrimiento.**
- **Aprendizaje cooperativo.**
- **Trabajo en grupo.**
- **Lluvia de ideas.**

Figura 17. Elaboración propia.

9. Evaluación

Según De la Garza (2004), la evaluación en su concepción más general, implica adoptar un cómputo de estándares perfectamente definidos, especificar el grupo de comparación y finalmente deducir el grado en el cual el ítem evaluado alcanza los estándares, todo ello de una forma racional y explícita.

Sin embargo, cuando hablamos de evaluación educativa en la anterior definición, existen ciertos matices;

“La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se ha logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.”
(Álvarez, 2010, p.159)

Además, la evaluación educativa posee varios elementos objetos de análisis: La evaluación de los/as alumnos/as, evaluación de los/as profesores/as y la evaluación del propio proceso de educativo. El análisis y evaluación de cada elemento nos proporciona una información útil para distintos campos de mejora; La evaluación del profesorado nos da la posibilidad de potenciar y mejorar los puntos débiles y posibles incoherencias de la programación. La evaluación del proceso de formación nos permite la modificación, adaptación y mejora del mismo, mientras que la evaluación del alumnado es completamente necesario para la calificación del mismo según los criterios normativos (Unidad de promoción y desarrollo Rodem progresa, 2016).

Antes de hacer mención a cada una de las etapas/tipo de la evaluación educativa que se llevarán a cabo, señalar que dicha evaluación será grupal y que cada calificación individual de cada alumno/a se extraerá de una calificación grupal obtenida en dicha evaluación.

En esta Unidad de Trabajo, como no podría ser de otra forma, llevaremos acabo una evaluación educativa de todos los elementos anteriormente expuesto. La evaluación de cada uno de dichos elementos se producirán en distintas fases o etapas de esta evaluación, las cuales poseen sus propios objetivos y caracter. Estas etapas son, según Álvarez (2010):

- *Evaluación inicial con carácter diagnóstico:* En esta etapa de la evaluación realizaremos un sondeo de los conocimientos que poseen los/as alumnos/as sobre una temática, con carácter previo y con el objetivo de, adaptar las tareas o actividades formativas a realizar a dichos conocimientos. En esta Unidad de Trabajo, esta fase y tipo de evaluación se llevará cabo a través de la técnica metodológica denominada *Brainstorming* o lluvia de ideas al inicio de cada una de las sesiones desarrolladas (Ver anexos I,II,III y IV).
- *Evaluación continua con carácter formativo:* En esta etapa y tipo de evaluación el objetivo primordial es, tanto detectar posibles fallos o mejoras del proceso educativo durante el desarrollo del mismo a través de diferentes adaptaciones de diferente índoles, como la información de los logros y resultados de aprendizaje a los/as propios/as alumnos/as. Aunque en este momento, la evaluación continua la diferenciamos en una etapa del proceso de evaluación, lo cierto es que dicha evaluación englobaría todas las fases predecesoras y antecesoras en un proceso global y cíclico. Por tanto, podríamos hablar de una etapa evaluativa con carácter de *metaevaluación*. En esta unidad didáctica, la evaluación continua/formativa se llevará a cabo a través de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación;

Evaluación continua/formativa	
Evaluación del proceso de formación	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa y sistemática. • Recogida de datos cualitativos/cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentario evaluativo (Ver Anexo X).
Evaluación del propio alumando	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa y sistemática. • Recogida de datos cualitativos/cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate y reflexiones grupales orales (Contenidos conceptuales y actitudinales). • Escala de valoración de Webquest (Ver anexo I,II,II,IV).

Figura 18. Elaboración propia.

- Por último, tenemos la *evaluación final con carácter sumativo:* Es la evaluación que tiene como objetivo realizar un balance del proceso educativo y de todos los participantes, especialmente de la calificación numérica del propio alumnado, según los criterios de calificación establecidos en la **Orden de 29 de septiembre de 2010**. Además, en este último momento de la evaluación

recapitularemos y recuperaremos toda la información obtenida sobre el alumnado en la evaluación continua/formativa. Dicha información compondrá una parte sustancial de la evaluación final/sumativa.

Evaluación final	
Evaluación del proceso de formación	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa y sistemática. • Recogida de datos cualitativos/cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentario evaluativo/Hoja de observación (Ver Anexo X).
Evaluación del propio alumnado	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa y sistemática. • Recogida de datos cualitativos/cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate y reflexiones grupales orales (Contenidos conceptuales y actitudinales). • Escala de valoración de Webquest (Ver anexo I,II,II,IV). • Argumentario evaluativo/hoja de observación (Ver Anexo X). • Lista de control de criterios de evaluación (Ver anexo V), según lo criterios de evaluación establecidos y definidos en este epígrafe.
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentación o productos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación teórica elaborada por el alumnado, reflexiones críticas por escrito, etc. • Escala de valoración de Webquest (Ver anexo I,II,II,IV). • Lista de control de criterios de evaluación (Ver anexo V), según lo criterios de evaluación establecidos y definidos en este epígrafe.
Autoevaluación del profesor y del alumnado	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación participativa y sistemática (ambas). • Recogida de datos cualitativos/cuantitativos (ambas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de valoración (Profesor) (Ver Anexo VIII). • Argumentario evaluativo/Hoja de observación (alumnos) (Ver Anexo IX).

Figura 19. Elaboración propia.

9.1. Criterios de evaluación

En este epígrafe desarrollaremos los criterios de evaluación de esta Unidad de Trabajo, tomando como referencia el resultado de aprendizaje que nos marca el *R.D.*

1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil, junto con los criterios de evaluación asociados a dicho resultado, así como los resultados de aprendizajes específicos y concretos de esta Unidad de Trabajo.

Criterios de evaluación

Resultados de aprendizaje de UT	Criterios de evaluación de UT
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los diferentes focos objetivos de la propia intervención en centros de menores y sus tipologías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes áreas y programas de intervención que se produce en los centros de protección de menores.
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los principios que guían la atención residencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe los principales principios generales que guían el acogimiento residencial.
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las diferentes etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor al propio centro de menores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe las principales etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor a un centro de protección de menores. • Analiza dicho periodo de adaptación e ingreso de una forma reflexiva y crítica. • Desarrollo de un pensamiento crítico frente a cualquier proceso, intervención o procedimiento que se produzca en un centro de protección de menores. • Hace acopio de una capacidad empática frente a las situaciones de esta tipología de menores.
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona entre las diferentes metodologías de intervención en un centro residencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica los diferentes principios metodológicos que guían la intervención y organización en un centro de protección de menores. • Realiza la defensa de alguno de dichos principios respecto a su importancia y afinidad personal. • Expresa sus opiniones y pensamientos de una forma asertiva y mostrando el manejo de diferentes habilidades sociales.
<ul style="list-style-type: none"> • Diseña y organiza la vida cotidiana de los/as menores en estos centros 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba diferentes modelos organizativos cotidianos incluidos en

<p>atendiendo a las propias necesidades de dichos/as menores.</p>	<p>la planificación de un centro de protección de menores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña un día cotidiano de un grupo de menores de 0-6 años.
<ul style="list-style-type: none"> • Sopesa las funciones de los educadores/as infantiles en los centros de menores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las funciones de los educadores/as infantiles dentro de un centro de protección de menores de 0-6 años con régimen residencial. • Debate sobre la importancia de dichas funciones dentro de esta tipología de centros.
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo habilidades y técnicas que favorezcan el trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeña un aprendizaje colaborativo apoyado por un trabajo en grupo. • Participación y actitud en clase.

Figura 20. Elaboración propia.

Estos criterios serán evaluados a través de una lista de control de criterios de evaluación (Ver Anexo V), en base a las calificaciones obtenidas en las escalas de valoración de las propias Webquests (Ver anexo I,II,III,IV), ya que ambas escalas de consecución representa el mismo valor cuantitativo y cualitativo.

9.2. Criterios de calificación

A continuación se mostrará una tabla que refleja el porcentaje y criterios de calificación de esta UT:

Criterios de calificación	
Webquests 100%	Webquest 1 -25%
	Webquest 2 -25%
	Webquest 3 -25%
	Webquest 4- 25%

Figura 21. Elaboración propia.

Como podemos observar, el 100% de la calificación numérica de esta Unidad de Trabajo está basada en las propias Webquest, aunque dentro de las mismas se realiza una evaluación y calificación de todos los tipos de contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales). Para mayor detalle de los criterios de calificación y su método de consecución ver anexo XI, en el cual desgranaremos paso a paso dicho método y proceso: escalas, ponderaciones, medias, etc. Además, mencionar que la calificación total de esta Unidad de Trabajo deberá ponderarse al porcentaje asignado a la misma (11.1%) dentro del porcentaje global de la programación (100%).

10. Bibliografía

- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arjona, M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: Revista educativa digital*, (7), 5-22.
- Arruabarrena, I., Guibert, M., Ochotorena, J., y Pérez, A. (2003). Intervención en acogimiento residencial. *Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil en la Comunidad Foral de Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra. 3-21.
- Azorín, C. M. (2014). Atendiendo a la diversidad desde la educación para la solidaridad. *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2014*. Sevilla: AFOE Formación, 30-39.
- Barajas, G., y Fernández, J. A. (2008). La formación profesional basada en competencias: El caso del médico homeópata en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 50-56.
- Belda, C., Bustos, C., Molina, A., Muñoz, C., y Trujillo, M. (2012). *Centros de protección de menores en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Sevilla: Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Cabrera, J., Rodríguez, A., y Araña, D. (s.f.). *El diseño de la programación didáctica en las enseñanzas de formación profesional*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias.
- Chávez, J. K. (2014). Reflexión sobre las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la importancia de su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2014*. Sevilla: AFOE Formación, 1352-1356.
- Clemente, J. (2002). " Brainstorming" o torbellino de ideas en la práctica. *Harvard-Deusto Marketing y Ventas*, (48), 56-59.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Corrales, A. R. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las Unidades didácticas. *Revista digital de educación física*, 1-13.

- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- De la Garza, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 807-816.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mcgraw-hill.
- Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2004). *Teorías del aprendizaje y educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 207, 1-10.
- IES Virgen de las nieves. (2011). *Plan de Centro*. Granada.
- IES Virgen de las Nieves. (2017). *Planes y Proyectos*. Recuperado el 03 de 05 de 2017, de <http://www.virgendelasnieves.es/index.php/servicio-empresa-3>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (s.f.). Unidad 4. *La evaluación en educación a distancia*. Recuperado el 02 de 05 de 2017, de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursofor/cap_4/cap4c.htm
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, L. (2012). El trabajo en grupo en los centros educativos fomenta actitudes para la convivencia. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander: Universidad de Cantabria.
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Revista Mad-Universidad de Chile*, 25-30.
- Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, (15), 91-111.
- Molina, J. A., García, A., Pedraz, A., y Antón, M^a.V. (2007). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 3(2), 79-85.

- Monserrate, M. (2000). Genética y educación: Conocimiento científico para una mejor. *Revistas Científicas de la Universidad de Murcia*, (18), 59-72.
- Montoya, J. (2013). Pedagogía y teorías del aprendizaje. *Cuerpos Académicos*, 109.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Navarro, J. J., Valero-García, M., Sanchez, F., y Tubella, J. (2000). Formulación de los objetivos de una asignatura en tres niveles jerárquicos. *Memorias de las VI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática JENUUI*, 457-462.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boja* nº 169, de 26 de agosto de 2008.
- Pacheco, M. (2006). *Internet: aplicaciones educativas*. Recuperado el 13 de 05 de 2017, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/webquests.html
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Espert, M., y Fuchs, N. (2014). *Entiéndeme, enséñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pozo, J. I., y Carretero, M. (1987). Del Pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la Ciencia? *Infancia y aprendizaje*, 10(38), 35-52.
- Quintero, L. D. (2015). *Metodología*. Tenerife: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *BOE* nº 182, de 30 de julio de 2011.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE* nº 4, de 4 de enero de 2007.
- Rodríguez, A, y Díaz, I. (2015). Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (14), 3.
- Rodríguez, M.L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

- Rodríguez, M.L. (2004) *Teoría del Aprendizaje Significativo. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona: Universidad pública de Navarra, 535-544.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson educación.
- Serrano, J. M. S., y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *Investigación*, 13(38), 681-712.
- Unidad de promoción y desarrollo Rodem progresa. (2016). *Manual de programación didáctica*. Formación del personal docente del programa ET/CO/TE. Huelva: Diputación de Huelva.
- Vaqueiro, M. M. (2014). Participación interactiva, redes de aprendizaje y educación digital. In *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2014*. Sevilla: AFOE Formación, 1343-1351.
- Villalba Quesada, C. (2004). *La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia*. Huelva: Universidad de Huelva.

Anexos

11. Anexos

Anexo I. Webquest 1.

¡Ábrete sésamo! Y las puertas del centro se abrieron....

WebQuest para 1º Curso de la titulación de técnico superior de educación Infantil

Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

Diseñada por el profesor Juan Celedonio Pérez Páez
juanunidadetrabajo@gmail.com



Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Créditos | Guía para el profesor

Introducción

¡Muy buenos días chicos y chicas! Mi nombre es Margaret y soy la jefa de personal de este centro de menores. Ya me ha comentado la directora que sois el nuevo equipo de educadores/as que ingresa en nuestro centro. Deciros que yo seré la encargada de daros la bienvenida y mostraros un poco el funcionamiento de nuestro centro ¡Hay tantas

cosas que me gustaría que supieseis! ¡Vamos al lío, no tenemos mucho tiempo!

- ✓ ¡Sois el nuevo equipo de profesionales de este centro de protección de menores!
¡Bienvenido/a! Comencemos mostrándote tu espacio de trabajo.... Pero antes de nada...
- ✓ ¿Conoces “los mandamientos” de atención residencial en centros de menores y los programas que se llevan a cabo en la misma?

La Tarea

- ✓ Elabora un marco teórico en el que se recoja los principios fundamentales de la atención residencial, así como los programas y áreas de intervención que se desarrollan dentro de los centros de menores.
- ✓ Dicho marco teórico debe de ser realizado a través de cualquier procesador de texto, con el formato que detallaremos en el proceso y entregado a través de correo electrónico al mail que mostramos al principio.

El Proceso

¡Pasad a nuestra sala de reuniones por favor! Poneos cómodos y sacad vuestros dispositivos electrónicos, los necesitaremos para realizar una pequeña búsqueda sobre los que os quiero comentar....

- ✓ En primer lugar, os dejo por aquí un pequeño tutorial de cómo realizar un marco teórico y cómo citar según las normas APA; <http://normasapa.net/marco-teorico/>; <http://normasapa.com/normas-apa-2016-cuestiones-mas-frecuentes/>
- ✓ Para realizar nuestro marco teórico necesitaremos documentos para nutrirlo, aquí os dejo algunos documentos y recursos web al respecto (ver recursos web), pero no os conforméis con esto, es necesario que encontréis al menos 2 documentos más en diferentes bases de datos y lo añadáis a dicho marco.
- ✓ Las bases de datos que utilizaremos serán Google académico y Dinalnet (ver recursos web). ¡Mirad! ¡Aquí tengo un pequeño video tutorial para comprender estos buscadores y bases de datos! ¡Acercaros! : <https://www.youtube.com/watch?v=GzGrqFFgBNE;>
<https://www.youtube.com/watch?v=cAPuPpOWeAs>
- ✓ Antes de comenzar la búsqueda sería conveniente que os dividáis las tareas propuestas entre los miembros del equipo según vuestras propias cualidades y capacidades ¡Seréis más rápidos y eficaces! (10 min)
- ✓ Llegados a este punto, realizad una búsqueda bibliográfica sobre los principios fundamentales de la atención residencial, así como los programas y áreas de

intervención que se recogen dentro de los centros de menores. (40 minutos)

- ✓ ¿Ya habéis conseguido todos los recursos y documentos que consideraréis necesarios? Pues bien, es el momento de redactar vuestro propio marco teórico al respecto, como ya vimos anteriormente: <http://normasapa.net/marco-teorico/> (50 minutos)
- ✓ Por cierto, no desechéis el documento elaborado, lo considero muy interesante... ¿Podrías enviármelo a mí mail? (ver mail al principio de webquest)

Evaluación

- ✓ ¡Qué bien que hayáis llegado hasta aquí! En primer lugar felicitaros enormemente, ¡Estáis un poco más cerca de comprender lo que se cuece en estos lugares! Como bien sabéis todo el trabajo realizado ha sido gracias a una fuerte colaboración profesional y grupal, por lo tanto la evaluación será, como no podía ser de otra forma, grupal.

A continuación mostraremos una rúbrica de evaluación.

	Muy deficiente (0-2)	Incompleto (2-4)	Bien (5-7)	Excelente (8-10)	Nota
Conceptuales					
Marco teórico (Comprensión y redacción de los principios de acogimiento residencial y sus programas de intervención.	Se ha realizado un pequeño marco teórico sin ningún tipo de guion, ni organización, ni referencia bibliográficas. Redacción muy carente que hace incomprensible la lectura. No se percibe comprensión	Se ha realizado un marco bibliográfico tan solo con las referencias aportadas por la webquest, con carencias en la organización y redacción. Comprensión de lo leído y buscado con fuertes	Se ha realizado un marco teórico con una clara organización y con referencias tanto internas de la propia webquest, como externas de otras fuentes. Redacción con posibles mejoras.	Se ha realizado un marco teórico profundo con una clara organización y tomando referencias tanto internas como externas. Clara redacción que facilita la lectura y comprensión del documento elaborado. Se percibe una asimilación y comprensión de lo leído y buscado.	



	de lo leído y buscado.	carencias.	sustanciales.		
Actitudinales					
Trabajo en grupo, colaborativo e interdisciplinar.	No ha habido trabajo en grupo, ni distribución y organización de tareas.	Ha habido intentos de trabajo en grupo con conflicto irresolubles, sin ningún tipo de distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo necesitando mejorar numerosos aspectos, aunque con una sólida distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo, necesitando mejorar varios aspectos.	
Participación en clase.	Nula.	Casi inexistente.	Adecuada participación.	Alta participación.	

Conclusión

¡Ya hemos dado el primer paso en la comprensión de este gran mundo asistencial que nos rodea! Hemos recordado los principios generales que guían el acogimiento residencial y las diferentes áreas/programas de intervención... Pero... ¡No os relajéis! ¡Nos queda un largo camino hoy! ¡Tomaros un respiro!

Recursos web relacionados con los principios de asistencia y acogimiento residencial:

- ✓ <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3421&tipo=documento>
- ✓ http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guiadecentros_usb.pdf

Recursos web relacionados con los programas y áreas de intervención propias de los centros de menores:

- ✓ https://www.youtube.com/watch?v=y-Pmrt4S_JI
- ✓ http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guiadecentros_usb.pdf
- ✓ http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20533/programacion_educativa.pdf

Guía para el profesor

A continuación realizaremos una descripción de los ítems que se analizan en la siguiente tabla, los cuales están relacionados directamente con esta Webquest:

Ítems relacionados con la Webquest:	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Las intervenciones socioeducativas desarrolladas en los centros residenciales. • Los principios de atención residencial. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo.
Temporalización	100 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principios residenciales de un Centro de protección. • Reconocer las diferentes intervenciones socioeducativas que se producen dentro de un centro de menores y los

	<p>principios metodológicos que las guían.</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar técnicas y habilidades que fomenten la el trabajo grupal interdisciplinar; Su eficacia y eficiencia.
<p>Recursos seleccionados</p>	<ul style="list-style-type: none">• Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo.• Acceso a internet.• Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc.• Profesores/as T.S.C.• Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.).• Pizarra ordinaria o digital.

Anexo II. Webquest 2.

“Todo es desconocido y da miedo, pero...”

WebQuest para 1º Curso de la titulación de técnico superior de educación Infantil

Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

Diseñada por el profesor Juan Celedonio Pérez Páez
juanunidadetrabajo@gmail.com



Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Créditos | Guía para el profesor

Introducción

- ✓ Ya que conoces los principios que rigen nuestra institución, nos gustaría mostraros, como nuevos miembros de nuestro equipo de intervención, que sucede cuando un/a menor ingresa y, que siente dicho/a menor en este proceso, aunque es un trabajo de empatía bastante duro y profundo... ¿Estáis preparados/as? ¿Comenzamos?
 - ✓ ¿Sabrías mencionar y diferenciar las diferentes etapas del proceso de adaptación de un/a menor a un centro de protección de menores?
-

La Tarea

- ✓ Realizar un boceto teórico en el que se recoja las diferentes etapas del proceso de ingreso y adaptación de un menor.
 - ✓ Elaborad una reflexión grupal que recoja todos los pensamientos, opiniones, sensaciones, propuestas de mejora o cualquier otro ítem a vuestra elección sobre el proceso de adaptación del menor al centro de menores.
 - ✓ Dicha reflexión y boceto se realizará a través de cualquier procesador de texto con el formato que detallaremos en el proceso y entregado a través correo electrónico al mail que se muestra al principio.
-

El Proceso

Como ya sabéis, conformáis un equipo integrado por 4 educadores/as infantiles que acaban de ser contratados en un centro de protección de menores de carácter residencial.

Pues bien, en primer lugar, poneros cómodos, preparad vuestros ordenadores personales, tabletas electrónicas, móviles o cualquier otro dispositivo con acceso internet.

- ✓ Como ya sabéis, el objetivo de todo esto es acercarnos y familiarizarnos con las etapas de ingreso y adaptación del menor, realizando un barrido teórico con una profunda reflexión final.
- ✓ En primer lugar abriremos todos los recursos webs proporcionados por la propia institución. (5 min)
- ✓ Además de los documentos y recursos web proporcionados es necesario que, ustedes como profesionales busquéis vuestras propias fuentes. Para ello os dirigís a los buscadores proporcionados en la lista de recursos y buscad al menos 1 documento más que abarque la temática tratada.
- ✓ ¿No sabes cómo realizar búsquedas en bases de datos como Dianlet o Google académico? No hay problema... Creo... Que... Tengo por aquí un par de videos en mi teléfono móvil... ¡Mirad! ¡Mirad!;
<https://www.youtube.com/watch?v=GzGrqFFgBNE>;
<https://www.youtube.com/watch?v=cAPuPpOWeAs>
- ✓ Antes de comenzar la búsqueda sería conveniente que os dividáis las tareas propuestas entre los miembros del equipo según vuestras propias cualidades y capacidades ¡Seréis más rápidos y eficaces! (5 min)
- ✓ Una vez que ya tenemos todos los recursos localizados deciros que, debéis tomar algunas notas para reflexionar posteriormente sobre ellas, pero para ello me gustaría deciros que lo conveniente es que cada educador/a del equipo realice

una lectura de al menos 2 documentos y visualice el video expuesto en los recursos web. (30 min)

- ✓ ¿Ya has recogido las ideas principales? Pues bien.... Sentémonos en círculo para que podamos vernos las caras... ¡Llega el momento de reflexionar! (50 min)
- ✓ ¿Habéis realizado en algún momento de vuestras vidas una reflexión personal y crítica sobre algún contenido o documento?... Ah no... ¡Pues no hay problema! Os dejo un pequeño tutorial de cómo realizarla; <https://blogs.uprm.edu/centroespa/files/2012/08/Reflexi%C3%B3n-cr%C3%ADtica-WEB.pdf> . Recordad que es fundamental una actitud empática para comprender los propios sentimientos y emociones de estos/as menores antes de opinar.
- ✓ ¿Listo? ¿Qué conclusiones habéis sacado?..... (15 min)

Evaluación

✓ ¡Qué bien que hayáis llegado hasta aquí! En primer lugar felicitaros enormemente, ¡Estáis un poco más cerca de comprender lo que se cuece en estos lugares! Como bien sabéis todo el trabajo realizado ha sido gracias a una fuerte colaboración profesional y grupal, por lo tanto la evaluación será, como no podía ser de otra forma, grupal.

A continuación mostraremos una rúbrica de evaluación.

	Muy deficiente (0-2)	Incompleto (2-4)	Bien (5-7)	Excelente (8-10)	Nota
Conceptuales					
Boceto teórico sobre las etapas del ingreso y adaptación del/la menor al centro de menores.	No recoge nada de la información requerida.	Recoge algunas etapas del proceso de adaptación y ninguna del proceso de ingreso o viceversa.	Recoge casi todas las etapas del proceso de adaptación e ingreso al menor en los C.M.	Recoge todas las etapas del proceso de adaptación e ingreso al menor en los C.M.	



Procedimentales					
Reflexión sobre las etapas del ingreso y adaptación del/la menor al centro de menores.	No recoge ningún tipo de reflexión o análisis. No se ha comprendido las etapas del proceso de adaptación e ingreso del menor al centro de menores.	Se ha realizada una pequeña reflexión sin ningún tipo de organización y guion. Problemas en la redacción que dificulta la lectura. No se ha comprendido las etapas del proceso de adaptación e ingreso del menor a centros de menores.	Se ha realizado una reflexión y análisis, siguiendo algún tipo de organización. Aspectos a mejorar en la redacción. Se ha comprendido las etapas del proceso de adaptación e ingreso del menor a centros de menores.	Se ha realizado una profunda reflexión y análisis de la temática con un claro orden y organización y una redacción clara y concisa. Se ha comprendido las etapas del proceso de adaptación e ingreso del menor a centros de menores.	
Actitudinales					
Pensamiento crítico.	Nulo pensamiento crítico.	Pequeñas dosis de pensamiento crítico.	Capacidad de pensamiento crítico.	Alta Capacidad de pensamiento crítico .	



Actitud empática.	Nula capacidad empática.	Pequeñas dosis de capacidad empática.	Capacidad empática.	Alta capacidad empática.	
Trabajo en grupo, colaborativo e interdisciplinar.	No ha habido trabajo en grupo, ni distribución y organización de tareas.	Ha habido intentos de trabajo en grupo con conflicto irresolubles, sin ningún tipo de distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo necesitando mejorar numerosos aspectos, aunque con una sólida distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo, necesitando mejorar varios aspectos.	
Participación en clase.	Nula.	Casi inexistente.	Adecuada participación.	Alta participación.	

Conclusión

Veo que, además de analizar cuales son cada una de las etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor al centro de menores, habéis realizado una profunda reflexión crítica y empática al respecto ¡Enhorabuna por ello! Por cierto... No os vayais muy lejos que aún nos queda trabajo por hacer ¡Tomad un respiro!

Recursos

Enlaces de buscadores de información científica y académica:

- ✓ <https://dialnet.unirioja.es/>
- ✓ <https://scholar.google.es/>

Enlaces web en referencia al tema tratado:

- ✓ <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3421&tipo=documento>
- ✓ <http://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000008055>
- ✓ http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/18/espanol/Art_18_285.pdf
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=zbrnQHV9Xww>

Guía para el profesor

A continuación realizaremos una descripción de los ítems que se analizan en la siguiente tabla, los cuales están relacionados directamente con esta Webquest:

Ítems relacionados con la Webquest:	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Etapas del periodo de ingreso y adaptación del menor en centros de protección de menores. • El análisis del periodo y etapas de ingreso y adaptación del/la menor a través de una opinión reflexiva y personal. • Pensamiento crítico que acompañe al educador infantil en todo el proceso de planificación, intervención y educación desempeñado en esta tipología de centros y con esta tipología de destinatarios. • Actitud empática frente a las necesidades y problemática propias del colectivo residente en centros de menores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo
Temporalización	105 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las etapas fundamentales del proceso de ingreso y adaptación del menor. • Desarrollar técnicas y habilidades que fomenten la el trabajo grupal interdisciplinar; Su eficacia y eficiencia.
Recursos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo. • Acceso a internet. • Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc. • Profesores/as T.S.C. • Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.). • Pizarra ordinaria o digital.

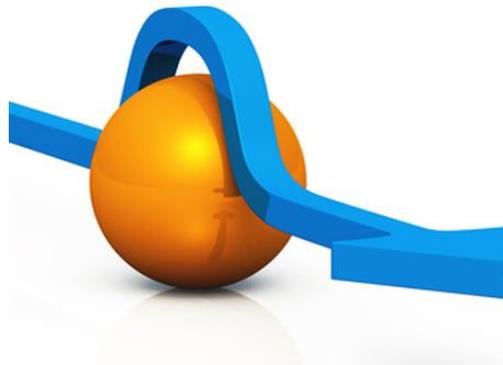
Anexo III. Webquest 3.

“¿Qué tenemos en el menú metodológico?...”

WebQuest para 1º Curso de la titulación de técnico superior de educación Infantil

Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

Diseñada por el profesor Juan Celedonio Pérez Páez
juanunidadetrabajo@gmail.com



Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Créditos | Guía para el profesor

Introducción

- ✓ ¡Realmente increíble! ¡Que poco os queda para presentaros a los chicos/as y que empecéis a trabajar directamente con ellos! Ahora es el momento de conoceros un poco más a ustedes como profesionales... Supongo que ustedes mismo/as tenéis una serie de principios metodológicos que son vuestro buque insignia ¿verdad?...
 - ✓ ¿Podrías realizar un listado de principios de intervención propios de las intervenciones en estos centros de menores? ¿Cuáles son para ustedes lo más adecuados? ¿Por qué?
-

La Tarea

- ✓ Realizar un listado o documento que recojan los principales principios metodológicos que componen y sustentan las intervenciones en los centros de protección de menores y propio concepto de metodología, con el formato que detallaremos en el proceso y entregado a través de correo electrónico al mail que se muestra al principio.
- ✓ Seleccionar al menos 5 de estos principios y defender su importancia frente al resto de equipos profesionales.

El Proceso

A ver chicos/as contadme que sabéis al respecto, ya que como equipo profesional conformado por educadores/as este hecho es fundamental para el satisfactorio desarrollo tanto de la intervención como del/la propio/a menor....

- ✓ En primer lugar es fundamental comprender de que estamos hablando, si realmente queremos defenderlo asertivamente. Realizad una breve definición del concepto “metodología de la intervención” a partir de los recursos proporcionados; Como anteriormente hemos mencionados, para realizar búsquedas de documentación web académica usad los buscadores que detallamos en la lista de recursos; Aquí sus tutoriales de uso: <https://www.youtube.com/watch?v=GzGrqFFgBNE>;
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=cAPuPpOWeAs> (30 min)
- ✓ Antes de comenzar la búsqueda, sería conveniente que os dividáis las tareas propuestas entre los miembros del equipo según vuestras propias cualidades y capacidades ¡Seréis más rápidos y eficaces!
- ✓ ¿Hecho? Genial ya comprendéis realmente de lo que estamos hablando y eso es un paso de gigantes. Pues como bien habréis leído, este concepto se rige por una serie de principios. Realizad un listado que recoja al menos 10 de ellos. (40 min)
- ✓ ¡Pero que grandes profesionales! Ahora toca el momento de la verdad, el momento más duro de los/as educadores/as... ¡Elegir sin miedo a equivocarse! Una vez que habéis realizado. En este momento debéis realizar una selección de 5 de dichos principios, los cuales deben ser aceptados por todo vuestro grupo y defender su valor y utilidad frente al resto de equipos profesionales. Aquí os dejo algunas ideas para defender una postura o ideal personal frente a otras personas; <https://www.youtube.com/watch?v=kXUOVYiNG58> (35 min)

✓ ¿Ustedes que pensáis?...

Evaluación

✓ ¡Qué bien que hayáis llegado hasta aquí! En primer lugar felicitaros enormemente, ¡Estáis un poco más cerca de comprender lo que se cuece en estos lugares! Como bien sabéis todo el trabajo realizado ha sido gracias a una fuerte colaboración profesional y grupal, por lo tanto la evaluación será, como no podía ser de otra forma, grupal.

A continuación mostraremos una rúbrica de evaluación.

	Muy deficiente (0-2)	Incompleto (2-4)	Bien (5-7)	Excelente (8-10)	Nota
Conceptuales					
Listado de principios metodológicos.	No recogen ningún principio.	Recogen al menos 2 principios.	Recogen al menos 7 principios.	Recogen 10 principios.	
Procedimentales					
Selección de principios metodológicos.	No seleccionan ningún principio.	Seleccionan al menos 1 principio.	Seleccionan al menos 3 principios.	Seleccionan 5 principios.	



Actitudinales					
Defensa de principios.	No ha habido defensa. No se ha comprendido el concepto de principio metodológico y su especificación en los centros de menores.	No ha habido defensa. No se ha comprendido el concepto de principio metodológico y su especificación en los centros de menores.	Ha habido defensa con algún intento de cesión con resignación. Se ha comprendido el concepto de principio metodológico y su especificación en los centros de menores.	Ha habido defensa con escucha activa, empatía y asertividad plena. Se ha comprendido el concepto de principio metodológico y su especificación en los centros de menores.	
Trabajo en grupo, colaborativo e interdisciplinar.	No ha habido trabajo en grupo ni distribución y organización de tareas.	Ha habido intentos de trabajo en grupo con conflicto irresolubles, sin ningún tipo de distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo, necesitando mejorar numerosos aspectos, aunque con una sólida distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo necesitando mejorar varios aspectos.	
Participación en clase.	Nula.	Casi inexistente.	Adecuada participación.	Alta participación.	

Conclusión

- ✓ Como habéis podido comprobar, existen numerosos aspectos metodológicos a tener en cuenta, los cuales he comprobado que... ¡Domináis a la perfección! Además es importantísimo la asertividad y habilidades con las que habéis defendido vuestras ideas al respecto. ¡Enhorabuena! ¡Tomaros un respiro! Creo que la próxima vez que nos veamos ya comenzaremos con el diseño de...

Recursos

Enlaces de buscadores de información científica y académica:

- ✓ <https://dialnet.unirioja.es/>
- ✓ <https://scholar.google.es/>

Enlaces a recursos web en referencia a los principios metodológicos:

- ✓ [http://www.serviciossocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/05.Manual%20Cantabria%20\(ACOG.RESIDENCIAL\)_abr2008.pdf](http://www.serviciossocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/05.Manual%20Cantabria%20(ACOG.RESIDENCIAL)_abr2008.pdf)
- ✓ http://www.serviciossocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf
- ✓ <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198491/161751>
- ✓ <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618541>
- ✓ <http://www.ipdnm.com/residencia/cpm/principios-de-nuestra-intervencion>

Otros enlaces recursos web sobre asertividad y habilidades sociales:

- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=BJINazy-quQ>
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=BJINazy-quQ>

Guía para el profesor

A continuación realizaremos una descripción de los ítems que se analizan en la siguiente tabla, los cuales están relacionados directamente con esta Webquest:

Ítems relacionados con la Webquest:	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de intervención en un centro residencial. • La defensa de una postura metodológica de intervención. • Postura asertiva que acompañe a las propias elecciones dentro del proceso de diseño y planificación de intervención. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo.
Temporalización	105 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los elementos metodológicos fundamentales de la intervención profesional de los/as educadores/as infantiles en las tipologías de centros expuesta. • Desarrollar técnicas y habilidades que fomenten la el trabajo grupal interdisciplinar; Su eficacia y eficiencia.
Recursos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo. • Acceso a internet. • Recursos web, buscadores web,



bases de datos web, etc.

- Profesores/as T.S.C.
- Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.).
- Pizarra ordinaria o digital.

Anexo IV. Webquest 4.

“¿Crees que eres importante?... Pues vamos a organizarnos...”

WebQuest para 1º Curso de la titulación de técnico superior de educación Infantil

Intervención con familias y atención a menores en riesgo social

Diseñada por el profesor Juan Celedonio Pérez Páez
juanunidadetrabajo@gmail.com



Introducción | Tarea | Proceso | Evaluación | Conclusión | Créditos | Guía para el profesor

Introducción

- ✓ ¡Pues sí, llegamos al punto final de este viaje! Como bien sabéis una de las funciones de los/as educadores infantiles aquí es organizar la vida cotidiana de cada menor... ¿Y esa cara? ¿No recordáis bien todas vuestras funciones?! No os preocupéis! Antes de diseñar un día cualquiera en este nuestro centro haremos un breve repaso a todas las funciones del/la educador/a infantil en estos tipos de centros... ¡Vamos a ello!
- ✓ ¿Cuál es para vosotros la función más importante de los/as educadores/as infantiles en los centros de menores? ¿Podrías diseñar la planificación de un día cualquiera en este centro?

La Tarea

- ✓ Realizar lecturas y búsquedas acerca de las funciones del/la educador/a infantil en los centros de protección de menores.
- ✓ Realizar un listado teórico acerca de las funciones del/la educador/a infantil en los centros de protección de menores con el formato que detallaremos en el proceso y, entregado a través de correo electrónico al mail que se muestra al principio.
- ✓ Realizar un debate que refleje la importancia y valor del/la educador/a en los centros de protección de menores.
- ✓ Realizar lecturas y búsquedas acerca del diseño de planificación de la vida cotidiana en los centros de menores.
- ✓ Realizar un diseño de planificación de un día cualquiera en un centro de protección de menores, con el formato que detallaremos en el proceso y entregado a través de correo electrónico al mail que se muestra al principio.

El Proceso

Como profesionales es fundamental comprender realmente cuales son vuestras funciones dentro de un centro de protección de menores. Dichas funciones se encuentran incluso legisladas a nivel nacional y autonómico. El conocimiento de dichas funciones es esencial para diseñar la organización de la vida cotidiana de cualquier centro de menores. Así que... ¡Vamos a ello!

- ✓ En primer lugar, realizareis una lectura selectiva del real decreto y orden que regula el título de técnico superior de educación infantil. En dichos documentos elaborareis un cómputo global de vuestras funciones en los centros de protección de menores. Nos referimos a lectura selectiva ya que, estos documentos oficiales son muy amplios, por lo tanto tened cuidado y “No os perdáis”. Tomad algunas notas si fuese necesario de aquello que consideréis más importante y guardarlas hasta el final. Una vez realizada dicha lectura formalizareis un documento que recoja las funciones analizadas. (30 min)
- ✓ Antes de comenzar la búsqueda sería conveniente que, os dividáis las tareas propuestas entre los miembros del equipo según vuestras propias cualidades y capacidades ¡Seréis más rápidos y eficaces!
- ✓ ¡Genial! Una vez claras vuestras funciones dentro de un centro menores llego la hora... ¡Vamos a diseñar! Pero... un momento... ¿Tenéis claro cómo se diseña

un día cualquiera aquí?... ¿No?... Pues no os preocupéis... Yo... tenía... ¡Aquí están! Mirad estos documentos (ver lista de recursos web) e incluso buscad otros nuevos con vuestros dispositivos electrónicos sobre el diseño de organización dentro de estos centros.

- ✓ ¡Veo que os habéis convertido en unos/as expertos/as del diseño! Pues bien llegó la hora de ponerlo en práctica, mediante el diseño de un día cualquiera en un centro de menores ¡Recordad que dicho diseño tiene que ser acorde a las necesidades y pautas que habéis analizado! ¡Adelante! (50 min)
- ✓ ¡Muchas gracias por vuestro diseño! ¡Me parece muy muy interesante! Por cierto ¿Recordáis las notas que tomasteis sobre vuestras funciones, verdad? Me alegra saber que ya disponéis de la síntesis de vuestras funciones. Ahora toca pensar sobre qué importancia tiene estas funciones para el propio centro y desarrollo del/la menor, ya que... ¡Vamos a realizar un debate! Recordad que anteriormente aprendimos a defender nuestra postura e ideas frente a otras personas; <https://www.youtube.com/watch?v=kXUOVYiNG58>
- ✓ Entonces... ¿Cuál consideraréis la función más importante de los/as educadores/as en los centros de protección de menores? (15 min)

Evaluación

✓ ¡Qué bien que hayáis llegado hasta aquí! En primer lugar felicitaros enormemente, ¡Estáis un poco más cerca de comprender lo que se cuece en estos lugares! Como bien sabéis todo el trabajo realizado ha sido gracias a una fuerte colaboración profesional y grupal, por lo tanto la evaluación será, como no podía ser de otra forma, grupal.

A continuación mostraremos una rúbrica de evaluación.

	Muy deficiente (0-2)	Incompleto (2-4)	Bien (5-7)	Excelente (8-10)	Nota
Conceptuales					
Listado sobre las funciones del/la educador/a.	No recoge ninguna función.	Recoge alguna función expresada y redactada de forma inconcluyente.	Recoge al menos 5 funciones de los/as educadores/as de una forma clara, bien redactada y	Todas las funciones de los/as educadores/as de una forma clara, bien redactada y concluyente	



			concluyente.		
Procedimentales					
Debate sobre la importancia de funciones del/la educador/a.	<p>No se ha participado en dicho debate.</p> <p>No se ha comprendido las funciones del/la educador/a.</p>	<p>Se ha participado sin ninguna argumentación y faltando el respeto al resto de grupos.</p> <p>No se ha comprendido las funciones del/la educador/a.</p>	<p>Se ha participado con cierto fundamento y reflexión, pero sin mucha convicción ni asertividad.</p> <p>Se ha respetado al resto de grupos y se ha desarrollado técnicas comunicativas.</p> <p>Se han comprendido las funciones e importancia del/la educador/a.</p>	<p>Se ha participado con fuerte fundamento, asertividad y convicción, con postura reflexiva y analítica.</p> <p>Se ha respetado al resto de grupos y se ha desarrollado técnicas comunicativas</p> <p>Se han comprendido las funciones e importancia del/la educador/a.</p>	
Diseño de vida cotidiana.	<p>No se ha realizado un diseño cotidiano.</p> <p>No se ha comprendido ni el diseño ni la importancia de este tipo de</p>	<p>Se ha realizado un diseño cotidiano sin ningún tipo de organización y sin tener muy en cuenta las necesidades y derechos de los niños/as destinatarios/as</p>	<p>Se ha realizado un diseño cotidiano con un claro guion y organización, aunque falta mayor atención a las necesidades y derechos de los niños/as</p>	<p>Se ha realizado un diseño cotidiano con un claro guion y organización, atención plena a las necesidades y derechos de los niños/as destinatarios/as..</p> <p>Redacción clara</p>	

	organización	<p>Confusa redacción.</p> <p>No se ha comprendido ni el diseño ni la importancia de este tipo de organización.</p>	<p>destinatarios/as..</p> <p>Redacción con ciertas carencias.</p> <p>Se ha comprendido el diseño y la importancia de este tipo de organización.</p>	<p>que contribuye a la comprensión y lectura del documento elaborado.</p> <p>Se ha comprendido el diseño y la importancia de este tipo de organización.</p>	
Actitudinal					
Trabajo en grupo, colaborativo e interdisciplinar.	No ha habido trabajo en grupo ni distribución y organización de tareas.	Ha habido intentos de trabajo en grupo con conflicto irresolubles, sin ningún tipo de distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo necesitando mejorar numerosos aspectos, aunque con una sólida distribución y organización de tareas.	Se ha trabajado en grupo, necesitando mejorar varios aspectos.	
Participación en clase	Nula.	Casi inexistente.	Adecuada participación.	Alta participación.	

Conclusión

Pues llego el final chicos/as, ya estáis totalmente adaptados al contexto que envuelve a los centros de protección de menores, intervención, metodología, principios básicos... ¡Incluso vuestras funciones y la organización de la vida cotidiana en dichos centros! Mi más sincera enhorabuena a todos/as, desde este momento estáis capacitados/as para intervenir con nuestros/as menores... ¡Adelante!

Recursos

Enlaces de buscadores de información científica y académica:

- ✓ <https://dialnet.unirioja.es/>
- ✓ <https://scholar.google.es/>

Enlaces recursos web en referencia a las funciones del/la educador/a infantil en centros de menores:

- ✓ <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/24/pdfs/A48140-48177.pdf>
- ✓ <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/236/d2.pdf>

Enlaces recursos web en referencia a la organización:

- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=hWKjX-0g2s8> (A partir del minuto 4.15)
- ✓ <http://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/77955.html>
- ✓ http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Infancia_Familia/Publicacion/Proyecto_Educativo_Marco/O20050713.pdf_proyecto_educativo.pdf

Guía para el profesor

A continuación realizaremos una descripción de los ítems que se analizan en la siguiente tabla, los cuales están relacionados directamente con esta Webquest:

Ítems relacionados con la Webquest:	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones del/la educador/a infantil en centros de protección de menores de 0-6 años. • Planificación de los hábitos y

	<p>funciones cotidianas de los menores en los centros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El debate acerca de las funciones del educador infantil y su importancia en estos centros, llegando a conclusiones al respecto. • El diseño de un organigrama cotidiano que recoja hábitos, funciones y actividades de los/as menores. • Pensamiento crítico que acompañe al educador infantil en todo el proceso de planificación, intervención y educación desempeñado en esta tipología de centros y con esta tipología de destinatarios. • Postura asertiva que acompañe a las propias elecciones dentro del proceso de diseño y planificación de intervención. • Actitud colaborativa y promoción de trabajo en grupo.
Temporalización	95 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de la planificación y diseño de actividades que organicen la vida cotidiana. • Reflexionar sobre las funciones del educador de un Centro residencial. • Desarrollar técnicas y habilidades que fomenten la el trabajo grupal interdisciplinar; Su eficacia y eficiencia.



Recursos seleccionados	<ul style="list-style-type: none">• Dispositivos electrónicos de cualquier índole que soporten acceso a internet (ordenadores personales, Tablets, etc.). Al menos 3 por grupo.• Acceso a internet.• Recursos web, buscadores web, bases de datos web, etc.• Profesores/as T.S.C.• Recursos de infraestructura (aula ordinal, etc.).• Pizarra ordinaria o digital.

Anexo V. Lista de control para resultados de aprendizaje y criterios de evaluación asociados a ellos.

Resultados de aprendizaje de UT	Criterios de evaluación de UT	Consecución según escala de valoración de Webquests	
		No (0 -4)	Si (5-10)
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los diferentes focos objetivos de la propia intervención en centros de menores y sus tipologías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes áreas y programas de intervención que se produce en los centros de protección de menores. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los principios que guían la atención residencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe los principales principios generales que guían el acogimiento residencial. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las diferentes etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor al propio centro de menores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe las principales etapas del proceso de ingreso y adaptación del/la menor a un centro de protección de menores. • Analiza dicho periodo de adaptación e ingreso de una forma reflexiva y crítica. • Desarrollo de un pensamiento crítico frente a cualquier proceso, intervención o procedimiento que se produzca en un centro de protección de menores. • Hace acopio de una capacidad empática frente a las situaciones de esta tipología de menores. 		

-
- **Selecciona entre las diferentes metodologías de intervención en un centro residencial.**
 - Verifica los diferentes principios metodológicos que guían la intervención y organización en un centro de protección de menores.
 - Realiza la defensa de alguno de dichos principios respecto a su importancia y afinidad personal.
 - Expresa sus opiniones y pensamientos de una forma asertiva y mostrando el manejo de diferentes habilidades sociales.
 - **Diseña y organiza la vida cotidiana de los/as menores en estos centros atendiendo a las propias necesidades de dichos/as menores.**
 - Comprueba diferentes modelos organizativos cotidianos incluidos en la planificación de un centro de protección de menores.
 - Diseña un día cotidiano de un grupo de menores de 0-6 años.
 - **Sopesa las funciones de los educadores/as infantiles en los centros de menores**
 - Identifica las funciones de los educadores/as infantiles dentro de un centro de protección de menores de 0-6 años con régimen residencial.
 - Debate sobre la importancia de dichas funciones dentro de esta tipología de centros.
 - **Desarrollo habilidades y técnicas que**
 - Desempeña un aprendizaje colaborativo apoyado por un trabajo
-



favorezcan el trabajo grupal. en grupo.

- Participación y actitud en clase.

Anexo VI. Situaciones de aprendizaje

Situaciones de aprendizaje

A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido se presenta en su forma final. • El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. • No es sinónimo de memorización. • Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). • Útil en campos establecidos del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. • Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. • Puede ser significativo o repetitivo. • Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. • Útil en campos del conocimiento donde hay respuestas unívocas.

B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz

Significado	Repetitivo
<ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria, ni al pie de la letra. • El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. • El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinente. • Se puede construir un entramado o red conceptual • Condiciones: Material: significado lógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. • El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. • El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra. • Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. • Se establece una relación arbitraria con la estructura

Alumno: significado **cognitiva.**
psicológico.

- Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, mapas conceptuales).

Extraída de Díaz y Hernández (2002).

Anexo VII. Modelo didáctico alternativo o modelo de investigación en la escuela

Dimensiones analizadas

Para qué enseñar

- Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.
- Importancia de la opción educativa que se tome.

Qué enseñar

- Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar).
- La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".

Cómo enseñar

- Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno".
- Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.
- Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento.
- Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".

Ideas e intereses del alumno

- Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Evaluación

- Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto.
- Atiende de manera sistemáticas a los procesos.

Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo.

- Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

Extraída de García (2000).



Anexo VIII. Escala de valoración para autoevaluación de profesorado

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE				
ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
A. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				
Planifico cada unidad didáctica				
Preparo cada una de las sesiones de tutoría colectiva				
B. ACTIVIDADES DE INICIO DE LA SESIÓN DE TUTORÍA COLECTIVA				
Informo a los alumnos sobre el objetivo de la unidad				
Relaciono cada unidad didáctica con otros contenidos del campo y de otros campos de conocimiento				
Realizo actividades para sondear la existencia de conocimientos y requisitos previos en relación con los contenidos a trabajar				
Pongo en marcha las actividades programadas si detecto <i>lagunas importantes</i> entre el alumnado				
Compruebo la representación que se hacen los alumnos de los objetivos de trabajo que se persiguen				
C. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS				
Estructuro la presentación respetando, tanto la lógica de los contenidos como las características y necesidades de los alumnos				
Destaco los contenidos nucleares en relación con los complementarios				
Utilizo mapas conceptuales, esquemas, cuadros...				
Utilizo los materiales curriculares de los alumnos para trabajar con ellos la comprensión de los contenidos				
Fomento la toma de apuntes por parte del alumnado				
En las explicaciones utilizo ejes organizadores que abarcan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales				
Priorizo la dimensión práctica, funcional y de aplicabilidad de los contenidos				
Analizo las modificaciones introducidas en lo que había programado				
Organizo el tiempo de exposición y el de atención a las demandas y trabajo del alumnado				
En las sesiones de tutoría colectiva predomina un clima relajado				
Me considero receptivo a las intervenciones de los alumnos				
D. COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS				
Las actividades y preguntas que propongo permiten obtener información valiosa sobre qué y cómo está aprendiendo el alumno				
Tomo alguna medida cuando los alumnos no han aprendido lo propuesto, tienen dificultades o necesitan profundizar más				
Compruebo regularmente el grado de aprendizaje de los alumnos				
Dialogo sobre los aprendizajes propuestos con <u>todos</u> los alumnos				
Organizo el aula de forma que permita el trabajo cooperativo				
Planteo actividades que implican distinto grado de complejidad, a fin de responder a distintas necesidades y competencias de los alumnos				
Ofrezco ayudas distintas de las previstas a determinados alumnos para facilitar su progreso				
E. ACTUACIONES QUE PERMITAN LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO ENTRE LOS ALUMNOS				
Propongo algunas actividades que puedan desarrollar <u>todos</u> los alumnos				
Las actividades propuestas a los alumnos con mayores dificultades responden a sus necesidades, evitando las puramente repetitivas o de mera reproducción				
El <i>feed-back</i> que proporciono a los alumnos enfatiza sus logros y no sólo sus limitaciones				
F. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN				
Tengo en cuenta el tipo de conocimientos procedimentales específicos que el alumnado debe utilizar en su tarea				
Tengo en cuenta el tipo de capacidades que el alumnado debe utilizar para resolver las tareas (recuerdo, comprensión, expresión...)				
La evaluación que llevo a cabo permite obtener información sobre el origen de los fracasos del sujeto, de modo fácil y preciso				
Utilizo distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación				
Los criterios de evaluación que utilizo son suficientemente claros				
Comunico los resultados de la evaluación mediante mensajes relevantes para facilitar el aprendizaje				
Evito la comparación entre alumnos				
Promuevo actividades de autoevaluación				

Extraído de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (s,f).

Fuente: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursofor/cap_4/cap4c.htm

**Anexo IX. Argumentario evaluativo/hoja de observación autoevaluación
alumnado.**

Grupos	Autoevaluación
G1	
G2	
G3	
G4	
G5	
G6	
G7	
G8	

Anexo X. Argumentario evaluativo/hoja de observación de proceso educativo.

Webquests							
	Ítems observables						
	Trabajo colaborativo	Participación y actitud en clase	Pensamiento crítico	Capacidad empática	Aspectos observables de reflexiones orales y debates.	Nivel de ansiedad/ Interés del alumnado por actividades propuestas.	Propuestas de mejora
G1							
G2							
G3							
G4							
G5							

S
E
S
I
Ó
N

S E S I Ó N	1							
	G6							
	G7							
	G8 (2 per)							
	G1							
	G2							
	G3							
	G4							
2	G5							

	G6						
	G7						
	G8 (2 per)						
	G1						
	G2						
S	G3						
E							
S							
I	G4						
Ó							
N							
3	G5						

S E S I Ó N 4	G6							
	G7							
	G8 (2 per)							
	G1							
	G2							
	G3							
	G4							
	G5							

G6							
G7							
G8 (2 per)							

Anexo XI. Criterios de calificación.

Criterios calificación							
	Tipo Actividades en WQ	Nota media de tipo de actividad	X % asignado del 100 % de WQ	Nota ponderada a % asignado	Nota total WQ (Suma de todas las notas ponderadas)	% asignado del 100% criterios e calificación	Notal total ponderado al % asignado de WQ
Webquest 1	Conceptuales		40			25	
	Actitudinales		20				
Webquest 2	Conceptuales		33			25	
	Procedimentales		33				
	Actitudinales		33				
Webquest 3	Conceptuales		33			25	
	Procedimentales		33				
	Actitudinales		33				
Webquest 4	Conceptuales		33			25	
	Procedimentales		33				
	Actitudinales		33				
							Nota total de esta UT
							Nota total de UT ponderada a 11.1 % (Calificación total programación)