



## TRABAJO DE FIN DE GRADO

---

¿En qué medida evolucionan las ideas previas de los alumnos y alumnas tras una intervención didáctica?

Autora: Gemma González Chacón

Facultad de Ciencias de la Educación

Grado: Educación Infantil

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Tutora: Hortensia Morón Monge

## **Resumen**

El trabajo que se va a presentar a continuación trata una problemática acerca de la poca atención y el mal uso que se le da a las ideas previas del alumnado de Educación Infantil. Partiendo de esta problemática se explica en qué consisten las ideas previas y cómo trabajarlas en un aula de Educación Infantil.

No obstante, esta es solo una pequeña parte del trabajo, el gran grueso del mismo se encuentra en el diseño e implementación de instrumentos de recogida y análisis de ideas previas antes de realizar una intervención didáctica y después de la misma para observar la evolución que han tenido esas ideas. Los instrumentos se basan en un cuestionario y una rúbrica de niveles donde se han clasificado las diferentes ideas del alumnado.

Los resultados obtenidos a través de estos instrumentos se han trasladado a tablas con datos numéricos y a gráficas con esos mismos datos pasados a porcentaje. Esta forma de esclarecer los datos, nos ha mostrado que ha habido una gran parte del grupo-clase cuyo conocimiento se ha complejizado tras la intervención didáctica.

Por ello cabe destacar que investigar acerca de las ideas previas y trabajarlas en el aula resulta una gran ayuda para realizar un buen seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y que estos puedan mejorar la base de su conocimiento.

**Palabras clave:** *ideas previas, análisis, niveles, intervención didáctica, evolución.*

## ÍNDICE

1. Justificación de la temática e introducción .....	4
2. Literatura de revisión .....	6
2.1. Las ideas previas, concepciones alternativas y errores conceptuales.....	6
2.2. Características de las ideas previas y su evolución.....	8
2.3. Otros estudios sobre las ideas previas en Educación Infantil.....	11
2.3.1. Las ideas previas en la legislación .....	11
2.3.2. ¿Cómo se puede indagar en las ideas previas?.....	12
2.3.3. ¿Cómo trabajar a partir de las ideas previas obtenidas en el aula? ....	14
3. Metodología.....	15
3.1. Contexto.....	15
3.2. Problemas y objetivos del estudio .....	18
3.3. Plan de acción/diseño .....	19
3.4. Instrumentos de recogida y análisis de los datos .....	20
4. Diseño de la propuesta didáctica e implementación .....	26
5. Análisis y discusión .....	30
5.1. Análisis de las ideas previas del alumnado .....	30
5.2. Análisis de las ideas finales del alumnado .....	32
5.3. Comparación de las ideas previas y las ideas finales. ¿Se ha producido algún cambio?.....	34
6. Conclusiones y propuestas de mejora.....	37
7. Referencias bibliográficas .....	39

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA E INTRODUCCIÓN

Tras la revisión de trabajos de alumnas de otros años y tras una búsqueda de información sobre las ideas previas de los estudiantes en distintos autores (García Díaz, 1995,1996, 1998; Cubero, 1989, 2005; Ausubel, 1968; o Díaz F. *et al*, 2004) se puede observar el gran interés y la importancia de este tópico de estudio.

No obstante, cuando se plantea un diseño didáctico no siempre se atiende a las ideas previas y cuando se tienen en cuenta se trabajan de manera superficial y poco adecuada para una planificación didáctica. En consecuencia, tal y como señala Díaz *et al* (2004), se tiende a servirse de las ideas previas de los alumnos en la primera parte de todo un proceso de intervención didáctica, sin realizar un verdadero trabajo de análisis dentro del contexto del aula y perdiendo así muchas de las posibilidades que dichas ideas previas ofrecen en la enseñanza.

Por otro lado, es recalable que tampoco se suelen tener en cuenta las características de cada uno, pues se recogen las ideas previas de manera general. Esto hace referencia a que la diversidad de un aula también se encuentra presente en las ideas de los estudiantes, pero resulta más cómodo inclinarse por lo que dice la media que considerar también las ideas más particulares (Díaz *et al*, 2004). Este hecho puede suponer que en muchos alumnos/as las ideas previas no evolucionen o se mantengan inalterables, pudiéndose generar así errores conceptuales, como consecuencia de no trabajar de manera adaptada.

Por el contrario, si analizáramos las ideas previas se podrían observar los diferentes niveles de conocimiento que hay en cada uno de los alumnos de una misma clase, y se podría establecer de manera aproximada hasta dónde podrían llegar o evolucionar esas ideas antes y después de una intervención educativa. Además de reflexionar sobre la medida en la que dicha intervención ha sido útil para la evolución de las ideas. Puesto que dejar a parte las ideas previas hace que se pierda el verdadero sentido del aprendizaje significativo, de un proyecto de trabajo y caemos de nuevo en el método tradicional<sup>1</sup>, sin conectar lo ya conocido con lo nuevo aprendido y limitándonos a dar lo programado sin interactuar con el niño o niña.

Por lo que si queremos llevar a cabo una metodología por proyectos, debemos primero atender adecuadamente a las ideas de los alumnos para evitar caer en métodos tradicionales de enseñanza. Además el análisis de las ideas previas no sólo es un indicador final del nivel que alcanzan tras el desarrollo de una práctica educativa, sino también nos indica cómo van evolucionando durante el proceso. Esto es un punto importante que nos permite ir adaptando la propuesta educativa inicialmente planteada.

---

<sup>1</sup> Modelo didáctico que pretende formar al alumnado a través de la transmisión de las informaciones esenciales de la cultura, cuyos contenidos presentan un carácter acumulativo y fragmentario, transmitiéndose de manera unidireccional (García Pérez, 2000).

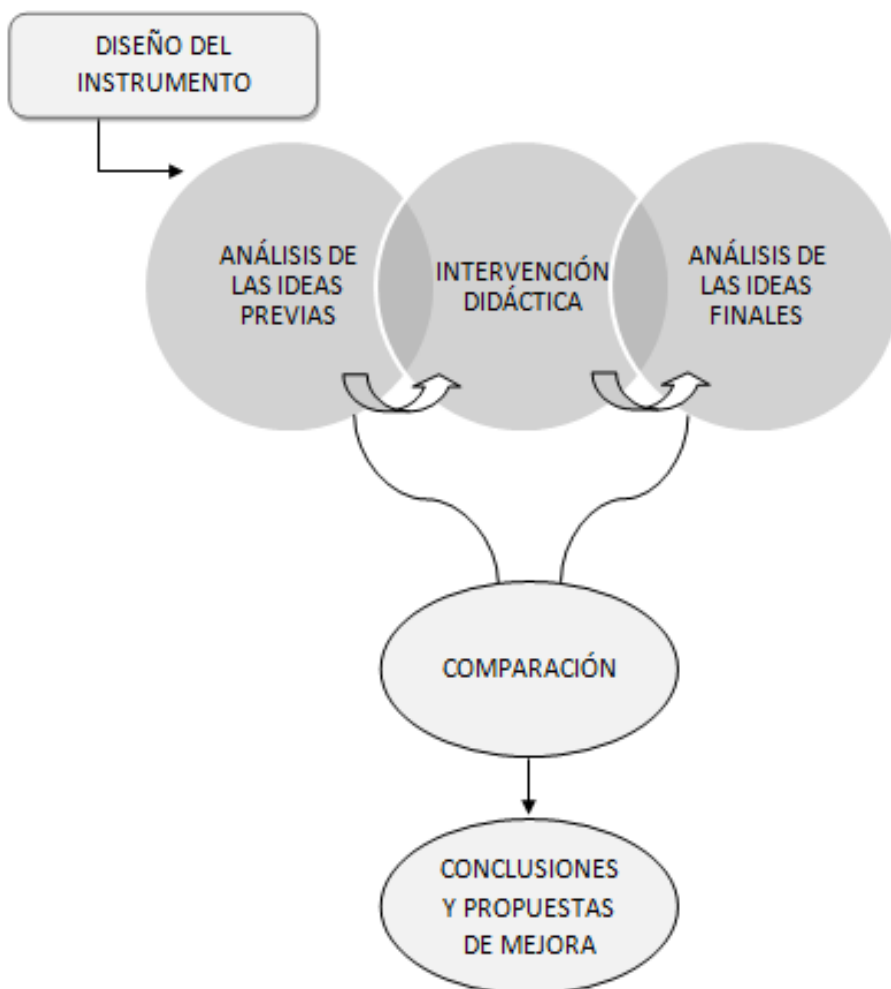
Teniendo presente este panorama, y aprovechando las prácticas externas del grado, el siguiente trabajo pretende analizar las ideas previas y su evolución en el alumnado de Educación Infantil tras el diseño e implantación de una secuencia didáctica. El tema sobre el que se diseñará la propuesta didáctica y se trabajarán las ideas previas de los alumnos/as será “Los Castillos”, debido a que es el tema que tenían programado cuando llegue al aula.

Primeramente a partir de la temática, se diseñará un instrumento para la extracción de las ideas previas, que tras su recogida y análisis, los resultados serán clasificados en diferentes niveles. Posteriormente, a partir de las ideas previas extraídas, serán usadas para planificar una secuencia didáctica, en la que, ya sea con fichas, manualidades, libros, etc. se ayude a la construcción progresiva de las ideas previas hacia mayores niveles de complejidad.

Para ello, es necesario analizar y evaluar las ideas de los alumnos el proceso de enseñanza – aprendizaje. Antes de la intervención didáctica para establecer el nivel inicial de donde parte (pre-intervención). Durante la intervención o evolución procesual para ir observando cómo van evolucionando dichas ideas. Y finalmente, un análisis último (post-intervención) en el que se comparará con las ideas iniciales obtenidas en la pre-intervención.

Para ultimar con esta investigación, reflexionaremos con los resultados obtenidos atendiendo también al proceso llevado a cabo para poder hacer futuras propuestas de mejora tanto de la secuencia didáctica seguida como del propio proceso de investigación de este trabajo. Este planteamiento de actuación queda recogido de manera sintética en la figura 1.

*¿En qué medida evolucionan las ideas previas de los alumnos y alumnas tras una intervención didáctica?*



*Figura 1: Síntesis de la investigación*

## **2. LITERATURA DE REVISIÓN**

Para adentrarnos en el estudio que acabamos de exponer exploraremos el concepto de ideas previas y otras terminologías (apartado 2.1.), profundizaremos en sus características (apartado 2.2.) e investigaremos si existen otros estudios que hablen sobre las mismas (apartado 2.3.).

### **2.1. Las ideas previas, concepciones alternativas y errores conceptuales**

Actualmente, hay una gran variedad de términos para denominar a las nociones que surgen para dar respuesta a los fenómenos de la vida cotidiana. Esta diversidad se debe a la posición que cada investigador adopta en torno a la construcción del conocimiento. Como bien nos señala Mora y Herrera (2008), los vocablos más usados son: “preconceptos”, “errores conceptuales”, “ideas alternativas”, “teorías en acción”,

“teorías implícitas”, “concepciones espontáneas”, “ideas previas”, “razonamientos espontáneos”, “esquemas conceptuales alternativos” y “concepciones alternativas”. A pesar de esta pluralidad de términos el significado que aguarda prácticamente es el mismo, pero con algunos matices excepto el término “error conceptual”.

De entre todas estas expresiones, destacan “ideas previas”, “concepciones alternativas” y “errores conceptuales” como más populares. Por esta razón, a continuación pasaremos a definir las con mayor detenimiento.

En primer lugar, en relación a las *ideas previas* son construcciones que los sujetos realizan ante la necesidad de interpretar el mundo o dar respuesta a fenómenos cotidianos, sociales, naturales o científicos (Mora, y Herrera, 2009). Ausubel (1968) ya hacía referencia a estas construcciones como la base donde interaccionaba el nuevo conocimiento.

Pozo *et al;* (1991) opina que éstas pertenecen a una “categoría natural”, a un denominado conocimiento común, el cual contiene conceptos confusos y difíciles de definir. Se trata de ideas que no presentan una estructura bien delimitada, que provienen de una naturaleza intuitiva, en la mayoría de las ocasiones son erróneas y los sujetos no suele ser conscientes de ellas.

En segundo lugar, las *concepciones alternativas*, son otra forma de denominar a las ideas previas, es decir, tanto este como el de ideas previas pueden ser términos equivalentes dependiendo del contexto en el que se use. Sin embargo, hay una mayor tendencia a utilizar el término ideas previas, puesto que concepciones alternativas puede dar a entender otro significado. Esto es que al utilizar concepciones alternativas podemos dar a entender que en una situación un sujeto tiene una idea para dar respuesta a algún tipo de fenómeno o circunstancia, pero que también cuenta con otra idea alternativa y puede elegir entre ambas. (Mora y Herrera, 2009)

Por otra parte el término concepciones alternativas también se puede entender como la existencia de una idea alterna a la idea científica. Por esta razón, este término se encuentra en un uso más restringido. (Mora y Herrera, 2009)

En tercer lugar, con respecto a *error conceptual*, como señalan estos autores, es otra forma de hablar de las ideas previas. No obstante, este término también resulta un poco confuso, pues el término en sí puede denotar un significado de incorrección de un concepto o idea que el sujeto tiene. Por el contrario, la asimilación incorrecta de dicho concepto o idea tras un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que el educando no ha interiorizado lo que el educador le ha querido transmitir, o este último no ha sabido o no ha escogido la mejor forma de hacerlo.

Por otro lado, tenemos otro término que es el de *concepciones*, este hace referencia a construcciones mentales que el niño o niña ha generado a través de su experiencia personal y otros factores, como por ejemplo, la escuela. Por el contrario, las ideas previas son construcciones puramente personales sin la acción de ningún otro factor.

Así pues, tras esta revisión de términos, nos vamos a decantar por el uso del término de ideas previas por tres razones:

- Se escoge el término de “ideas previas” debido a que refleja claramente a qué nos queremos referir. Es decir, que su denominación no nos infunde a pensar en significados erróneos.
- Escogemos “ideas previas” antes que el término de “concepciones”, puesto que no tenemos forma de saber si las respuestas dadas por el alumnado han sido influidas por factores externos o no.
- Su denominación no denota un significado negativo o peyorativo, como podría serlo “error conceptual” (Mora y Herrera, 2009).

Teniendo claro ya el término que vamos a manejar a lo largo del presente trabajo, procederemos a indagar un poco más sobre cuáles son sus características.

## **2.2. Características de las ideas previas y su evolución.**

Las ideas previas presentan una serie de características por las cuales las ideas previas son difíciles de modificar incluso de conocer. Díaz *et al* (2004) definen de forma clara dichas características:

1. Resistencia al cambio: como ya se ha mencionado anteriormente, las ideas previas son construcciones que realiza una persona para dar respuesta a los fenómenos del mundo, por lo que es la explicación que cada uno se ha elaborado a sí mismo para entender el mundo que le rodea. Ello provoca en la persona cierto apego a estas ideas. De ahí a que se muestre resistencia a cambiar y puede ser habitual que cambie, pero con el tiempo vuelvan a su estado inicial.
2. Búsqueda de la “respuesta correcta”: esto nos viene a decir que ante la pregunta se contesta lo que el otro espera oír, pero en el fondo dicha respuesta no conecta con lo que se tiene asimilado.
3. Son ideas personales: cada uno a partir construye sus propias ideas previas para dar respuesta a los fenómenos que le rodean.
4. Presentan coherencia: cada uno se explica el mundo a su manera a través de sus ideas previas justificándolas de tal manera que son coherentes para uno mismo y cuando se transmiten se adaptan y se difunden rápidamente.

Con estas características presentes, podrían suponer un obstáculo para el desarrollo y evolución de las ideas. Continuamos con Díaz *et al* (2004) al comentar los posibles obstáculos:

- Tanto en la sociedad como en las aulas se observa una gran diversidad que se ve reflejada a su vez en las ideas de cada uno, por ello se tiende a recoger solo aquellas ideas en común sin trabajar muchas de las más particulares.



- La recogida de ideas previas suele quedarse en una fase inicial, de manera intuitiva, debido al tiempo que supone recoger dichas ideas, clasificarlas, diseñar y llevar a cabo una intervención que las haga evolucionar. De esta forma se pierden mucho sus posibilidades.
- En consecuencia con lo anterior, las ideas previas solo tienen valor para el docente, mientras que para el alumnado apenas tiene algún efecto.
- Confundir el papel principal de las ideas previas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues se le otorga una función más bien motivadora que facilitadora de un aprendizaje significativo.

Además de lo que acabamos de exponer de manera general sobre las ideas previas y sus características, las cuales poseen sus particularidades en la etapa de Educación Infantil tal y como García Díaz (1996) señala en un estudio sobre el pensamiento infantil y su repercusión en las ideas previas.

En este sentido, García Díaz (1996) distingue tres tipos de visiones que en su conjunto entran dentro de lo que llama *hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento* (hipótesis de progresión). Tanto él como otros estudios han usado la hipótesis de progresión como instrumento de análisis. Esta hipótesis hace una suposición de cómo van evolucionando las ideas previas de los niños y niñas de menor a mayor complejidad. En dicha evolución, las ideas tienen una serie de características en cada estadio.

En un primer estadio, se sitúa al niño o niña dentro de una *Visión Sincrética*, en la que este considera el mundo como un todo, como una *globalidad*. En otras palabras, no distinguen los diferentes elementos que componen el mundo, por ejemplo las calles serían todas iguales. Esta globalidad puede llegar hasta el punto de confundir unos objetos con otros e, incluso consigo mismo, además de considerar que el mundo está animado igual que él, lo que se conoce como *animismo infantil*.

Dentro de la Visión Sincrética, también encontramos un pensamiento infantil que es *egocéntrico*. Esto se encuentra en relación con su confusión entre el niño el mundo, puesto que para él el mundo es según su punto de vista y su experiencia, sin ser capaz de ver más allá y barajar la posibilidad de que existan otros puntos de vista y opiniones. Por ejemplo, las parejas se tienen que casar porque en su familia lo hayan hecho así, sin concebir la posibilidad de que haya parejas que conviven y no quieren casarse.

Continuando con este primer momento del pensamiento infantil, debemos destacar que para los niños y niñas la realidad siempre ha sido la misma, tal y como ellos la viven, es decir, es *estática*. En este caso, por ejemplo, para ellos siempre han existido los coches, los ordenadores, móviles, o el mismo tipo de ropa.

Además de no comprender el cambio que va sufriendo la sociedad con el paso del tiempo, tampoco alcanzan a entender *la causalidad y el azar*. En cuanto al azar, para ellos no ocurre nada sin explicación, es decir, no hay nada que se produzca de manera

azarosa. Y con respecto a la causalidad, debido a que no hay nada azaroso, le asignan a todo una causa o porqué, pero desde un nivel muy asequible para ellos. Por ejemplo, las personas de color son así porque toman mucho el sol o porque se ha bañado en chocolate.

Por último, dentro de esta Visión Sincrética del mundo, se halla también una *concepción armónica del mundo*. Esto es debido a que se concibe todo de manera global, a que todo ha estado siempre igual y no hay cambio, a que todo es según “yo” lo veo y que todo tiene un porqué, entonces parece que todo encaja bien y que no se vislumbra ningún tipo de conflicto. Por ello el mundo es armónico.

Todas estas características del pensamiento infantil no son inamovibles, es decir, el pensamiento va cambiando tanto el de los más pequeños como el de los mismos adultos. La razón de este cambio procede de las diferentes experiencias que se viven, de las nuevas informaciones, de la propia escuela, entre otros, que hacen que las ideas interactúen con lo nuevo conocido y, dicha interacción, facilita una reorganización del pensamiento. Por ello no permanecemos siempre en una Visión Sincrética con respecto a las ideas y pensamientos que tenemos, sino que estas progresan.

De una Visión Sincrética pasamos al estadio de una *Visión Analítica*. La realidad ya no supone un conjunto de elementos sin distinción, sino que se empiezan a diferenciar los elementos que componen la misma, aunque primero los que se ven de forma más clara (en las calles hay farolas), y poco a poco los menos obvios (las calles son de diferentes tamaños). Dentro de la Visión Analítica se comienzan a establecer relaciones sencillas de los elementos que conforman la realidad. Otro ejemplo es el crecimiento de las plantas, así estas crecen si son regadas (García Díaz, 1996).

Progresivamente estas relaciones se complejizan y pasamos al estadio de la llamada *Visión Sistémica*, en la que la realidad se entiende como una gran red de interacciones y donde se establecen relaciones jerárquicas de los elementos que la componen. Por tanto, ya se es capaz de ver y aceptar que diferentes causas interactúan en un mismo proceso. Retomando el ejemplo anterior, esto sería que las plantas, además de agua, necesitan aire, luz y un suelo donde echar raíces, un suelo que será adecuado para ciertas plantas y no otras, dependiendo de sus características. Este sería el conocimiento alcanzado.

Como síntesis y reflexión de estas características que tiene la evolución del conocimiento, queda recogido iconográficamente en la figura 2:

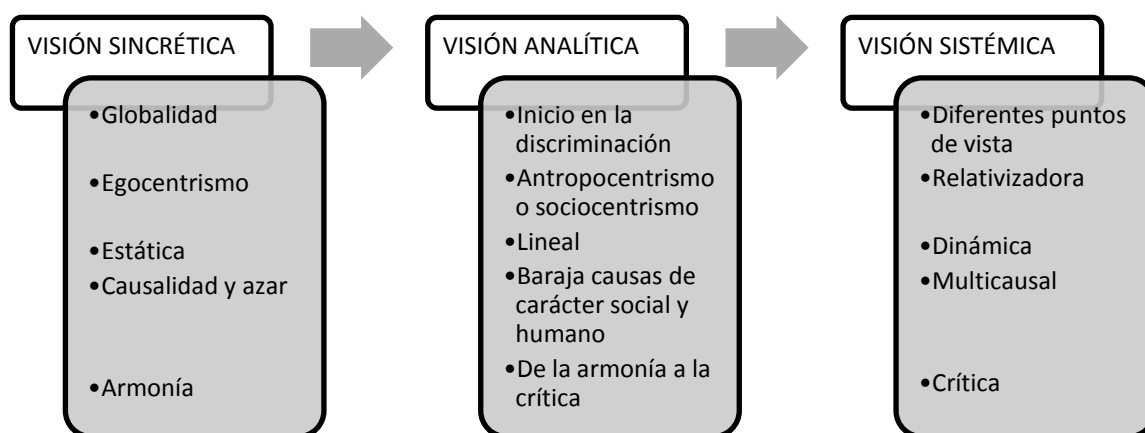


Figura 2: Hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento

### 2.3. Otros estudios sobre las ideas previas en Educación Infantil

Tras aclarar el concepto de ideas previas y sus características, a continuación procederemos a ahondar un poco más sobre las mismas en otros estudios. En primer lugar acudiremos a la legislación (apartado 2.3.1.) y, posteriormente, en cómo detectarlas y trabajarlas en el aula (apartado 2.3.2.).

#### 2.3.1. Las ideas previas en la legislación

Dentro de la legislación se ha realizado un análisis a nivel nacional del currículum educativo que ha sido concretado y complementado con la legislación autonómica de andaluza.

##### ❖ A nivel Estatal

Desde plano nacional, puesto que la ley educativa española actual mantiene para la Educación Infantil lo mismo que se recoge en la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo de *Educación (LOE)*<sup>2</sup>, nos basaremos en la misma para revisar aquello que haga referencia al tratamiento de las ideas previas. Tras dicha revisión nos encontramos que no se nombra siquiera las ideas previas. El documento trata más bien de manera general la organización de las diferentes enseñanzas en relación a cada etapa por la que pasa un estudiante, a la organización del centro, funciones y formación del profesorado y algunos aspectos más burocráticos como las inspecciones. Se hace referencia en algunos casos a la existencia de comunicación, de afectividad, pero no al concepto de ideas previas.

<sup>2</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

*“Art. 14. [...] 3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.”* (LOE, pp. 17.167).

Ante esto pasamos a revisar el *Real Decreto 1630/2006* de 29 de diciembre<sup>3</sup> que se centra en el segundo ciclo de Educación Infantil, en cuanto a las enseñanzas mínimas que requiere. El documento está compuesto por una serie de artículos que hablan de los fines, objetivos, áreas de conocimiento, contenidos educativos, atención a la diversidad, entre otros, y varias disposiciones. Al final cuenta con un anexo que desarrolla las diferentes áreas de conocimiento. Al revisarlo, nos encontramos que se trata el concepto de ideas, pero desde el punto de vista de la expresión de las mismas en un sentido general, es decir, no se habla expresamente de lo que son las ideas previas, y mucho menos de cómo trabajar o qué hacer con ellas.

*“Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.”* (Real Decreto 1630/2006, pp. 481).

#### ❖ **A nivel de Andalucía**

En cuanto al nivel autonómico hemos acudido a la *Ley 17/2007*, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía* (LEA)<sup>4</sup>. Este documento también se divide en varias partes referentes a la comunidad educativa, las diferentes enseñanzas o etapas educativas, la organización de los centros, la evaluación del sistema educativo o el gasto público en educación. No obstante, ni en el apartado de las diferentes enseñanzas se hace alguna alusión a las ideas previas del alumnado.

Como podemos comprobar, ya no estamos hablando solamente de profundizar en las ideas previas, sino que la ley ni siquiera las menciona siendo un punto clave en la educación en general, como hemos venido exponiendo hasta ahora. Por lo que, de manera indirecta, la ley es la primera que sostiene y apoya de alguna forma procesos de enseñanza – aprendizaje que no parten de lo que el alumnado “ya sabe”. Por tanto, queda a merced de lo que los docentes y/o las editoriales consideren qué tienen que aprender el alumnado en cada nivel. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los

---

<sup>3</sup> Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 4 de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482.

<sup>4</sup> Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252 de 26 de diciembre de 2007, páginas 5 a 36.

docentes actúen así. La cuestión en este punto es que la ley es el primer eslabón en el que se debe basar la educación de un país, en este caso España, y no se hace hincapié en el ámbito de las ideas previas en ninguna de sus particularidades.

Seguidamente el currículum no habla de ideas previas pero sí de aprendizaje significativo y globalización.

En base a esto último, en este trabajo sí se explicará cómo tratar con estas ideas tan características.

### **2.3.2. ¿Cómo se puede indagar en las ideas previas?**

Como hemos justificado anteriormente, las ideas previas están muy arraigadas a los individuos, es por ello que captarlas e identificarlas no es fácil. Díaz *et al* (2004) ofrecen algunos consejos para la detección de ideas previas:

1. “Respuesta correcta”<sup>5</sup>: para evitar la aparición de la “respuesta correcta”, se debe crear un clima que no denote que se está llevando a cabo una especie de examen o interrogatorio o una actividad escolar como cualquier otra.
2. Debate: la intervención del docente debería ser más dinámica, que propicie el desarrollo de un debate abierto, en el que el alumnado se exprese con franqueza, según lo que él considere y no lo que el docente espera oír. Podría encontrarse en relación con la anterior pauta.
3. Colaboración del equipo docente: sería recomendable pedir la colaboración de otros/as docentes en la fase de detección y fase de análisis de las ideas previas.

Además de tener presentes estos consejos, es necesario establecer un “protocolo” y/o instrumento que nos permita una recogida y análisis sistemática de las mismas. Según Díaz *et al* (2004), los instrumentos más empleados son:

- *Observación*: es útil cuando nos marcamos aquellos aspectos en los que queremos centrar nuestra observación, cuando estamos atentos en los momentos o situaciones claves y llevamos un registro de los mismos, como por ejemplo un cuaderno de campo. Además, se hace más efectiva cuando contamos con la colaboración de otros miembros del equipo docente. Si no realizamos estas pautas, la observación corre el riesgo de quedarse como una mera intuición, por lo que no nos sería útil ni fiable.
- *Cuestionarios*: debemos plantear los cuestionarios de manera que no parezca un examen, para que el alumnado exprese sus ideas y no lo se espera que responda de un asunto determinado. Así pues, a la hora de escoger este instrumento sería

---

<sup>5</sup> Ver en apartado: 2.2. *Características de las ideas previas y su evolución*, página: 8

recomendable que se elaborara centrándose en lo que se quiere saber y entre varias personas.

- *Debates*: con los debates también hay que llevar especial cuidado y no dejar que siempre participen los mismos, sino correríamos el riesgo, repetido ya varias veces, de que recojan las ideas dada por la media. Por ello, se debe motivar al alumnado para que participe, dejando libertad para utilizar ciertos recursos como fotos, objetos o contar relatos. Para los debates también se deben llevar preparadas las cuestiones a tratar y si fuera posible contar con la colaboración de otro personal docente para, así, mientras uno media, otro puede ir anotando el desarrollo del debate.

Sin embargo, estos no son los únicos instrumentos para la detección de ideas previas. En el estudio de Díaz *et al* (2004) nos muestran también una serie de instrumentos menos conocidos o utilizados, que son:

- *Fotomural*: en lugar de escribir las ideas, se pegan foto o se hacen dibujos que muestren lo que para ellos significa el asunto que están tratando. Cuando está terminado se explica y el docente toma las notas convenientes.
- *Dramatizaciones*: divididos en grupos pequeños el alumnado deberá preparar y representar una escena en la que muestren al resto un concepto mientras el docente toma notas. Al finalizar la representación el docente termina de recabar información a través de la discusión sobre lo que han representado.
- *Dilemas*: se pueden realizar por escrito, de manera oral o a través de imágenes, donde se manifiesten cuestiones que pueden ser vistas desde diferentes perspectivas. Tras esto se le pide a los estudiantes que expliquen su punto de vista, el cual, discutido con el resto nos facilitara respuestas y argumentos en relación a la particular forma de entender la temática que se está tratando.
- *Frases y situaciones sin terminar*: consiste en dar a los niños y niñas frases, cuentos o anécdotas inacabadas, las cuales deberán finalizar a través de sus representaciones personales, y es ahí donde podremos extraer las ideas que tiene el alumnado sobre la cuestión que se está manejando.
- *Dibujos y cómic*: este instrumento requiere que el alumnado dibuje algo sobre el tema del que se quiere detectar las ideas previas. Lo que resultará un dibujo si se representa un hecho concreto o una tira de cómic si se trata de una secuencia.

Así pues, tenemos a nuestro alcance muchos recursos y variados para poder detectar las ideas previas. Sin embargo, lo más importante de un instrumento no es el instrumento en sí, si no que este esté adaptado al contexto del aula. Aunque esto es solo un primer contacto con dichas ideas, por ello, a continuación profundizaremos en su trato una vez detectadas.

### 2.3.3. ¿Cómo trabajar a partir de las ideas previas obtenidas en el aula?

Como ya justificamos anteriormente, las ideas previas no solo se captan al principio de un procedimiento didáctico, sino que estas se van empleando a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje, para que puedan evolucionar, pues son las que guían el aprendizaje (Giordan, 1989).

Una vez detectadas las ideas previas, se recogen de manera sistemática y clara para poder analizarlas. Díaz *et al* (2004) recomienda al docente pedir la colaboración de otros/as docentes en la fase de análisis de las ideas previas. También hace referencia a un instrumento para el docente en el que se puedan recoger los nuevos aprendizajes y refleje la evolución que están llevando.

Además de este instrumento Díaz *et al* (2004) considera buena idea servirse de algún material que los estudiantes puedan tener al alcance, como por ejemplo un mural, donde se recojan las ideas previas recogidas inicialmente, para tenerlo como elemento de revisión, reconsideración de las ideas durante todo el proceso tanto por parte del alumnado como del docente.

Posteriormente, el docente debe realizar una propuesta didáctica en base a esas ideas recogidas ayudándose de todos los instrumentos que haya utilizado. La finalidad de la propuesta será que el conocimiento de los estudiantes alcance mayores niveles de complejidad (Pozo y Gómez, 1998; Vosniadou, 1994). Es importante dejar un tiempo para emplearlo en la reflexión sobre las ideas previas que se han detectado y, de acuerdo a ellas, decidir cómo va a ser la intervención didáctica (Díaz *et al*, 2004).

Tras esto se realiza una búsqueda de información acerca de la temática, tanto por parte del alumnado como del docente y se contrasta con lo que dicen las ideas previas de los primeros. En este punto el alumnado comienza a modificar sus ideas acercándolas a niveles más complejos. (Pozo y Gómez, 1998; Vosniadou, 1994)

Es elemental que en este proceso se anime a los niños y niñas a hablar y a expresarse, para así contrastar sus opiniones con las de sus compañeros y compañeras y con las de la información recogida y la del docente, desarrollando al mismo tiempo un punto de vista crítico y reflexivo (Pozo y Gómez, 1998; Vosniadou, 1994).

El proceso finaliza con una evaluación en la que se creen situaciones donde los estudiantes deben aplicar el nuevo conocimiento. De este modo se comprobaría si el nuevo conocimiento ha conectado con las ideas previas (Pozo y Gómez, 1998; Vosniadou, 1994). Esto último se asemeja mucho a lo que Ausubel (1968) considera que es la construcción del conocimiento.

Por último, durante esta fase final de evaluación Díaz *et al* (2004) recurre a una discusión de los resultado en conjunto con el alumnado para que puedan darse cuenta de qué es lo que sabían, de dónde ha partido el proceso de enseñanza – aprendizaje y, durante y al final del proceso, cómo han ido complejizándose sus conocimientos.

### **3. METODOLOGÍA**

Una vez revisado bibliografía sobre el tema de nuestra investigación, ya tenemos una base para profundizar en ella. En primer lugar, trataremos la metodología que hemos llevado a cabo, situándonos primero en el contexto de la investigación, seguido de los objetivos que nos hemos marcado, el plan de actuación que hemos seguido y los instrumentos de recogida y análisis que hemos empleado

#### **3.1. Contexto educativo en el que se realizará la investigación**

Este trabajo se desarrolla en el colegio C.E.I.P. Menéndez Pidal, situado en el pequeño pueblo de Los Rosales (Sevilla) con un número aproximado de 5.000 habitantes. La filosofía del centro se basa en que la orientación del trabajo de cada uno de los miembros docentes se construya alrededor de la figura del alumno/a. Para ello se sirven también de los fines y objetivos establecidos en la LOE y en el art. 5 de la LEA y partiendo del pleno desarrollo de la personalidad y capacidades del alumno.

El centro en el que vamos a trabajar esta propuesta de investigación es bastante antiguo, en cuanto a los años que lleva activo como en las infraestructuras con las que cuenta. Se encuentra dividido en tres edificios, dos situados cerca del área céntrica del pueblo, donde encontramos el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria, y otro situado cerca de las afueras del pueblo, donde se imparte enseñanza al segundo y tercer ciclo de primaria.

En cuanto a las condiciones físicas no parecen las más adecuadas para el fin al que está destinado el centro, pues presenta muchas carencias en cuanto a materiales, instalaciones y cuidado de las infraestructuras. La instalación eléctrica falla; solo hay dos servicios y se encuentran en el patio, por lo que el alumnado de infantil tiene que salir del aula para ir baño. La conexión wi-fi llega a duras penas a las distintas aulas, las fuentes del patio se estropean a menudo y se encharca la zona que las rodea, y otras no funcionan. Las puertas tienen protectores desde hace poco tiempo, las aulas son algo estrechas e impiden el desarrollo de muchas actividades de movimiento, de hecho para actividades de psicomotricidad solo disponen del patio, ya que la sala de usos múltiples se corresponde también con el aula de música del primer ciclo de primaria y tampoco está acondicionada para estas actividades.

Sin embargo, ya han comenzado a manejar la posibilidad de llevar a cabo la construcción de un colegio nuevo, aunque actualmente el proyecto está en una fase inicial de recogida de ideas y propuestas.

Continuando con el centro observamos que desde el punto de vista tecnológico, solo cuentan con un radio casete por aula, una televisión y DVD en el aula de usos múltiples. No disponen de ordenadores, ni pizarras digitales ni ningún elemento tecnológico más reciente o nuevo.



En relación a material fungible, parte de él se adquiere gracias a la colaboración voluntaria de las familias, mientras que el material destinado a la lógico-matemática y el rincón de la biblioteca están en su mayoría envejecido y algunos con necesidad de ser reemplazados. Por ello muchos de los materiales existentes en las aulas está elaborado por las propias maestras/os.

Centrándonos más en el aula en la que vamos a llevar a cabo esta investigación, nuestro grupo de niños y niñas de Educación Infantil del segundo ciclo (cinco años). Está compuesto por 22 alumnos, justamente 11 niños y 11 niñas, de los cuales uno de ellos ha dejado de asistir por problemas de salud, por lo que contaremos con 21 alumnos totales.

El alumnado en general es muy hablador, entre sus componentes existen ritmos de trabajo y niveles de conocimiento y competencias muy extremos. Grupos de niñas o niños muy avanzados y cuidadosos en las tareas frente a otros niños/as con un nivel menos avanzado y más desorganizados desde el punto de vista de lo que está establecido en esta etapa educativa. Estos extremos también pueden observarse en el carácter del alumnado, dónde se ven niños y niñas más tímidos que les cuesta expresarse delante de toda la clase y niños/as que no tienen aparentemente ningún tipo de problema. En general, es una clase muy dispuesta a participar en la dinámica diaria del aula. No obstante, hay que tener presente los diferentes ritmos que hay en la misma para adaptar la tarea a estos u ofrecerles mayor apoyo.

En el aula se trabaja a partir de fichas elaboradas por la tutora, a partir de los libros de fichas de la editorial Santillana con la que trabaja el ciclo y a partir de proyectos ya elaborados por la misma editorial, además de un libro de matemáticas. Así pues la dinámica de trabajo en el aula es bastante monótona, pues, para cada día hay programadas una serie de fichas a realizar por el alumnado, y solo en contadas ocasiones se realizan algunos trabajos manuales.

En relación al rol del docente, hay una limitación a explicar la tarea del día, en este caso fichas, las cuales se explican al final de la asamblea de la mañana, indicando cómo se rellenan y cuántas deberán realizar los niños y niñas durante la jornada. Por tanto, podemos dictaminar que podría ser una metodología que se aproxima al método tradicional (García Pérez, 2000), pues existe una gran preocupación por el tiempo, por terminar la tarea para que no se acumule la siguiente, por cumplir lo programado, y en consecuencia no hay muchos momentos de conversación con el alumnado, para escucharlos, saber cuáles son sus intereses e inquietudes, simplemente la tarea se impone. En relación a esto último, las ideas previas solo se trabajan cuando se va a llevar a cabo un proyecto y, como hemos argumentado en apartados anteriores, se quedan en una fase inicial, sin tenerlas en cuenta en el resto del proceso recogándose solo las ideas más generales y de forma global.

Para este trabajo acerca de las ideas previas, la tutora del aula me ha brindado la oportunidad de llevar a cabo un proyecto de trabajo completo. La temática del proyecto no se ha podido escoger con el alumnado debido a que ya estaba elaborado por la editorial y por tanto incluido en la programación del aula. La temática que sigue el proyecto son “Los Castillos”, la cual no la ha trabajado nunca antes la tutora del aula, (por lo que podría ser una ventaja a mi favor).

El proyecto de los castillos se encuentra en un formato de libro de fichas. Según la tutora, hay que finalizarlo por completo de manera obligatoria, pudiendo suponer una limitación si esto se quiere llevar a cabo a partir de los intereses e ideas previas de los niños/as.

Por ello, si no se puede pasar por alto algunas fichas para trabajarlo de otra forma, mi intención es complementar el proyecto de trabajo con actividades en las que no prime las de “papel y lápiz”, sino desde la experimentación individual como describiremos más adelante.

### **3.2. Problemas y objetivos del estudio**

Como ya expusimos previamente en la introducción, las ideas previas y su identificación son necesarias para poder llevar a cabo propuestas didácticas coherentes. Y conocer en qué medida dicho proceso educativo ha tenido una implicación en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje del niño/a.

Así pues nuestra problemática es: ¿En qué medida evolucionan las ideas previas de los alumnos/as tras una intervención didáctica?

Para dar respuesta a esta problemática nos hemos marcado una serie de objetivos, los cuales hemos dividido en objetivos de la investigación y objetivos didácticos de la intervención.

- **Objetivos de la investigación:**
  - Recoger y analizar las ideas previas de los niños/as de Educación infantil sobre la temática de “Los Castillos”.
  - Diseñar un instrumento/s para indagar en las ideas previas.
  - Diseñar un instrumento de análisis de las ideas de los alumnos/as.
  - Diseñar e implementar una secuencia de actividades didácticas complementarias al proyecto a partir de las ideas previas del alumnado.
  - Analizar las ideas resultantes tras una intervención didáctica en el aula.
  - Realizar una comparación entre las ideas previas iniciales (pre-intervención) y las resultantes después de la intervención (post-intervención).

- Objetivos didácticos:
  - Saber identificar el castillo como el edificio propio de la época medieval.
  - Conocer físicamente cada una de las partes principales de un castillo.
  - Conocer los personajes principales que habitaban o trabajaban en los castillos.
  - Conocer los diferentes artesanos que existían en dicha época.
  - Conocer las vestimentas de los diferentes personajes.
  - Conocer los diferentes juegos y entretenimientos de la época.
  - Conocer dónde se construían los castillos.
  - Saber que aún sigue habiendo un pequeño número de personas viviendo en castillos.

La finalidad de todos estos pequeños objetivos es hacer conscientes al alumnado del paso del tiempo, a través de la cultura, las costumbres, la vestimenta, la forma de ganarse la vida, el hábitat y las construcciones.

### 3.3. Plan de acción/diseño

A continuación se mostrará las diferentes fases que se han seguido para la elaboración de esta investigación:

- **FASE 0: Literatura de revisión.** Antes de centrarnos en la investigación en sí, se ha llevado a cabo una búsqueda de información sobre la temática para clarificar el concepto de ideas previas, en cuanto a su significado, el tratamiento de las mismas por parte de los docentes y el uso o tratamiento que se puede dar de ellas.
- **FASE 1: Análisis del contexto educativo.** Es importante conocer en qué contexto nos encontramos y de qué recursos disponemos para saber cómo intervenir de acuerdo a dicho contexto. Así pues, antes de la intervención se ha realizado una revisión de los documentos del centro, se ha explorado el entorno y se ha dispuesto de un tiempo para la observación en el aula que nos ha ayudado a definir este contexto educativo.
- **FASE 2: Diseño del instrumento de recogida o captación de ideas previas e intereses.** Como se ha explicado anteriormente, para recoger las ideas previas debemos servirnos de un instrumento, en este caso son varios instrumentos. Primero se mostraron dos objetos y una foto de elementos de los castillos que suscitaban el interés del alumnado, una vez creada la

expectación la introducción de un cuestionario<sup>6</sup>, y después de la intervención se introduce de nuevo el cuestionario. Este último es el mismo que el primero, pero no pretende recoger ideas previas, sino ver si las ideas iniciales han sufrido algún cambio.

- **FASE 3: Recogida y análisis de las ideas previas.** En esta fase se ha elaborado otro instrumento basado en la hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento de García Díaz (1996). Para ello hemos diseñado una rúbrica<sup>7</sup> de cómo se pueden ir complejizando las ideas de los alumnos/as distinguiéndose un nivel 0, un nivel I, un nivel II y un nivel III.
- **FASE 4: Diseño de la intervención didáctica e implementación.** En esta fase se ha revisado el libro ya elaborado del proyecto “Los Castillos”, se han ordenado las diferentes fichas de la manera más lógica y se han diseñado actividades complementarias más dinámicas que desarrollaremos más adelante. Persiguiendo el objetivo de que las ideas previas recogidas evolucionen.
- **FASE 5: Recogida de los resultados.** Una vez finalizada la intervención, se vuelve a pasar el cuestionario (el mismo cuestionario que al principio del proceso) y se analiza, al igual que se ha hecho con la recogida de ideas previas. Realizamos una comparación de las respuestas iniciales y finales y observamos se ha ocurrido algún cambio.
- **FASE 6: Propuestas de mejora.** Tras revisar los resultados, hacemos un análisis crítico de la propia intervención y se observa dónde ha podido fallar y cómo lo podríamos mejorar.

### 3.4. Instrumentos de recogida y análisis de los datos

Como hemos anunciado anteriormente, se han diseñado diferentes instrumentos para captar las ideas previas en distintos momentos del estudio y con distinta finalidad.

- *Instrumento de motivación:* este primer instrumento tienen como objetivo fomentar el interés de los niño/as por la temática y contextualizar la propuesta. Para ello se muestran tres objetos: una foto de un yelmo, un trono hecho con cartón y una corona de cartulina (fotos 1, 2 y 3).

---

<sup>6</sup> Ver en apartado 3.4. *Instrumentos de recogida y análisis de datos*, página 20.

<sup>7</sup> Ver en apartado 3.4. *Instrumentos de recogida y análisis de datos*, página 20.



Foto 1: Yelmo



Foto 2: Trono



Foto 3: Corona de cartulina

Puesto que el tema ya estaba programado, mostramos los objetos nombrados para comenzar a crear un contexto de interés para el alumnado.

- *Instrumento de recogida de ideas previas:* a continuación intentamos buscar la relación de los tres objetos según el sitio dónde podemos encontrarlos, cuando la palabra *castillo* aparece, se realizan una serie de preguntas que tendrán como finalidad extraer las ideas previas de los niños y niñas acerca de los castillos que aparecen recogidas en el ANEXO I (respuestas pre-intervención educativa). Además, al finalizar la intervención didáctica será este mismo cuestionario el que utilizaremos para recoger las ideas finales, las cuales se pueden ver en el ANEXO II (respuestas post-intervención educativa). Las preguntas se encuentran en la Tabla 1 en relación con los objetivos didácticos que nos marcamos en el apartado 3.2.:

**Tabla 1: Cuestionario para la recogida de ideas previas**

Pregunta	Objetivo
1. ¿Qué es un castillo?	Saber identificarlo como el edificio propio de la época medieval.
2. ¿Cómo son los castillos?	Conocer físicamente cada una de las partes principales de un castillo
3. ¿Quiénes vivían en los castillos?	Conocer los personajes principales que habitaban o trabajaban en los castillos.
4. ¿En qué trabajaban en la época de los castillos?	Conocer los diferentes artesanos que existían en dicha época.
5. ¿Cómo vestían las personas de los castillos?	Conocer las vestimentas de los diferentes personajes.
6. ¿Qué cosas hacían en los castillos para entretenerse?	Conocer los diferentes juegos y entretenimientos de la época.
7. ¿Dónde estaban?	Conocer dónde se construían los castillos
8. ¿Ahora hay gente que viva en castillos?	Saber que aún sigue habiendo un pequeño número de personas viviendo en castillos

- *Instrumento de análisis de las ideas previas recogidas:* la rúbrica. Como hemos mencionado anteriormente, este instrumento de análisis diseñado está basado en la hipótesis de progresión de García Díaz (1996), puesto que se establecen diferentes niveles que podrían equivaler a los cambios que se van produciendo en el pensamiento (Visión Sincrética, Visión Analítica y Visión Sistémica). No obstante, la siguiente rúbrica está adaptada a la etapa de Educación Infantil y la propia temática del proyecto. Se trata de una progresión a menor escala, concretamente al contexto del aula de 5 años en la que nos encontramos y en base a las respuestas que nos han dado los niños (tabla de la 2 a la 9). Esto es:
  - En el **nivel 0** se encuentran aquellos niños o niñas que no han contestado a la pregunta. Como no sabemos si la ausencia de sus respuestas se debe a que no la saben o a que no quieren contestar, definimos a dicho nivel como “no sabe/ no contesta”.
  - En el **nivel I**, clasificaremos a los niños cuyas respuestas sean simples, incompletas, más generales o más alejadas de la realidad.
  - En el **nivel II**, estarán aquellos niños cuyas respuestas estén un poco más detalladas y se comiencen a acercar al conocimiento científico.

- Aquellos que se encuentren en el **nivel III** en la recogida de ideas previas significa que hay que estimularlos más y ofrecerle nuevos retos, puesto que ya supera los objetivos. En cambio, llegar a dicho nivel al finalizar la intervención significa que tanto la intervención como la participación del alumno ha sido buena y que ha alcanzado los objetivos marcados.

El hecho de que la siguiente rúbrica se adapte al contexto, quiere decir que está partiendo de lo que “ya saben” (ideas previas) y establece una “hipótesis” de hasta qué niveles podrían complejizarse las ideas previas. Ello no supone que vayan a alcanzar el nivel deseable, pues la diversidad de los estudiantes y sus correspondientes ritmos de aprendizaje impiden que sea así. Por lo que se establecen niveles más básicos y más complejos dónde se puedan reconocer las posibilidades y el ritmo de aprendizaje de cada uno.

### Rúbrica de análisis

Tabla 2: Rúbrica – Pregunta nº 1: ¿Qué es un castillo?			
Nivel 0	Nivel I	Nivel II	Nivel III
<b>No sabe/ No contesta</b>	-Se hace referencias a la figura del rey, la reina, la princesa y/o príncipe (personajes importantes) para definirlo.  -Señalan objetos que se puedan encontrar en él.	-Se comienzan a dar más detalle al castillo como construcción y nombran más personajes que en él se puedan encontrar.	-Definen el castillo como el edificio característico de la Edad Media, a su construcción.

Tabla 3: Rúbrica – Pregunta nº 2: ¿Cómo son los castillos?			
Nivel 0	Nivel I	Nivel II	Nivel III
<b>No sabe/No contesta</b>	-Hacen referencia a aspectos de tamaño, longitud, color o lujo.  -Señalan objetos que se puedan encontrar en él.	-Comienzan a señalar algunas partes del castillo.  -Explican algunas utilidades de dichas partes.	-Indican las diferentes partes estableciendo relaciones con el uso de las mismas.

Tabla 4: Rúbrica – Pregunta nº 3: ¿Quiénes vivían en los castillos?			
Nivel 0	Nivel I	Nivel II	Nivel III
<b>No sabe/No contesta</b>	-Personajes principales como el rey, la reina, príncipe o princesa, el caballero.	-Identifican más personajes (como el juglar, el bufón, guardias).  -Comienzan a asociar aspectos de funciones, actividades u objetos con los personajes  -Comienzan a establecer ciertas relaciones de jerarquía entre ellos.	-Identifican cada uno de los personajes con la relación de jerarquía correspondiente.  -Les asocian sus respectivas funciones, actividades u objetos característicos.



<b>Tabla 5: Rúbrica – Pregunta nº 4: ¿En qué trabajaban en la época de los castillos?</b>			
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>No sabe/No contesta</b>	-Hacen referencia al papel de dar órdenes de los reyes y a la existencia de sirvientes.	-Nombran algunos artesanos.  -Incluyen el papel de caballero que lucha contra los enemigos.	-Conocen el papel de los campesinos.  -Identifican a los artesanos asociándolos al material con el que trabajan.  -Identifican al bufón como sirviente del rey.  -Identifican el papel del caballero y como se llega a ese cargo.

<b>Tabla 6: Rúbrica – Pregunta nº 5: ¿Cómo vestían las personas de los castillos?</b>			
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>No sabe/No contesta</b>  -Señalan complementos como los que se usan actualmente (bufanda, zapatos,...).	-Hacen referencia al estado de conservación de la misma y al color.  -El rey y la reina usan corona.	-Distinguen distintas formas de vestir (armadura, ropa vieja, vestidos largos,...), relacionando algunas prendas con las personas que llevaban este tipo de prendas.	-Relacionan las prendas con el sexo y clase de las personas de la época.  -Indican algunos de los materiales que se usaban para su elaboración.

<b>Tabla 7: Rúbrica – Pregunta nº 6: ¿Qué cosas hacían en los castillos para entretenerse?</b>			
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>No sabe/No contesta</b>	-Destacan la gallinita ciega y otros juegos sin establecer relaciones acerca de quiénes los llevaban a cabo.	-Relacionan algunos juegos con los correspondientes personajes que los llevan a cabo.  -Nombran algunas celebraciones (banquete, torneos, cacerías)	-Relacionan los juegos con las personas que los llevaban a cabo.  -Señalan y saben explicar en qué consisten los banquetes, los torneos y cacerías.

<b>Tabla 8: Rúbrica - Pregunta nº 7: ¿Dónde estaban los castillos?</b>			
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>No sabe/No contesta</b>	-Definen la posición de un castillo haciendo referencia a la distancia.	-Saben que se construían en lugares altos, como, por ejemplo colinas.	-Saben dar explicación al hecho de que se construyeran en lugares elevados.

<b>Tabla 9: Rúbrica - Pregunta nº 8: ¿Ahora hay gente que viva en castillos?</b>			
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>
<b>No sabe/No contesta</b>	-Afirman o niegan que en la actualidad haya personas que habiten en castillos.	-Señalan que en la actualidad se pueden visitar los castillos o hacer otros usos de ellos.	-Saben que en la actualidad la mayoría de las personas habitan en otras viviendas, pero que quedan pocas personas aun habitando castillos.  -Indican otros usos de los castillos que se realizan actualmente (celebraciones, visitas,...)

#### 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA E INTERVENCIÓN

Como ya hemos explicado en nuestro plan de acción, tras la recogida de las ideas previas, se ha realizado una revisión del libro del proyecto, ordenando sus fichas en una secuencia lógica e intercalando actividades diseñadas por mí que complementarían el proyecto. Puesto que el libro no se podía suprimir y había un tiempo límite para desarrollar el proyecto, las actividades complementarias intentan partir de las ideas previas del alumnado, pero no ha habido más remedio que dejar de lado a algunas. La razón de esto último es que el libro de fichas era muy pobre en cuanto al tratamiento de los contenidos, por lo que muchas actividades que se han introducido como complementarias se han realizado como mejora del proyecto.

Por tanto, ante la falta de tiempo se ha tenido que escoger entre: centrarse solo en las ideas previas que más relación tenía con los contenidos del libro para dejar dicho contenido claro; o por el contrario, explicar las fichas e introducir actividades que incluyan las ideas previas más particulares sin establecer conexión entre ambos recursos.

Así pues en esta intervención, a pesar de que se contradiga con determinados aspectos de la teoría anterior, se ha dado prioridad a la conexión de los contenidos y actividades, puesto que consideramos que a mayor conexión, mayor comprensión habrá por parte de los niños y niñas. Aunque ello haya supuesto dejarnos atrás ideas más particulares, como por ejemplo la existencia de hadas y brujas en los castillos.

Teniendo presente este panorama, mi intervención didáctica ha consistido en explicar las fichas y los contenidos, introduciendo actividades más motivadoras relacionadas con dichos contenidos. Estas actividades han sido:

- **Elaboración del rincón del castillo.** La jornada siguiente a la recogida de las ideas previas, antes de la llegada de los estudiantes se colocó en una pared del aula papel continuo simulando las paredes de los castillos, recortado por arriba imitando a las almenas y pintado simulando las piedras. Tras encontrarse con esto la curiosidad iba en incremento y dejamos el resto de la construcción del rincón para que la elaboraran los pequeños. Llevó unos tres días terminarlo, la idea era que los pequeños experimentaran la temática desde el juego simbólico y a través de la manipulación de algunos elementos de los castillos.

El rincón se elaboró en momentos en los que algunos terminaban la tarea o en huecos que fuésemos sacando a lo largo del día, pues no había tiempo para dedicarlo solo a ello.

- **Elección democrática del nombre de nuestro castillo.** Tras la sorpresa de que se iba a tener en la clase un castillo, realizamos una votación para ponerle un nombre. Se realizó con la intención de los niños y niñas sintieran que sus opiniones también son válidas y que desde el papel docente las tenemos en

cuenta. Así, se le proporcionó desde el primer momento un papel activo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Nombramiento de caballeros.** Esta actividad surge tras unas fichas que hablan del caballero y de cuáles son los pasos hasta llegar a caballero. Nos inventamos entre todas las palabras que íbamos a decir para nombrar a un compañero o compañera caballero. Así, fuimos saliendo por parejas, asumiendo uno el papel de rey o señor y otro el de escudero que iba a ser nombrado caballero. De nuevo dándole importancia al papel activo y protagonista del alumno, y creando experiencias de aprendizaje más dinámicas.
- **Canción “Un castillo encantado”.** Se trata del poema de Gloria Fuertes trasladado al formato de una canción, que además de ser bonita, su letra también revela contenidos sobre los castillos.
- **El personaje del bufón.** Se presenta a dicho personaje y proponemos un reto para los que quieran aceptarlo, sin obligar a los que pasan mal rato enfrentándose a un público. Una vez vista las funciones o actividades que realiza un bufón a través del libro, se propone que salgan voluntarios y realicen alguna de esas actividades, con la condición de que consiga entretener al resto de la clase.
- **Sesión de psicomotricidad medieval.** Tras trabajar la ficha de los torneos y saber en qué consistían, decidimos realizar entrenamientos como si fuéramos a concursar en ellos. Así pues, preparamos picas con cabezas de caballo hechas con cartón, y realizamos carreras, saltos de caballo y simulamos torneos mientras que el resto éramos parte del público.

En esa misma sesión, jugamos también a la gallinita ciega, puesto que de los pasatiempos medievales era uno de los más movidos y con el que más identificados se sentían, debido a que era al que más jugaban los niños y niñas de la época.

- **Taller de disfraces.** Para seguir metiéndonos en el papel de que nos encontrábamos en la época medieval, elaboramos disfraces de reyes y reinas, ya que el alumnado lo sugirió y les hacía mucha ilusión.
- **Taller de costura.** Invitamos a las familias para que pudieran ver lo que estábamos haciendo y para que participaran en el proceso de aprendizaje de los pequeños. Así pues, realizamos un taller de costura para experimentar el pasatiempo característico de las reinas y señoras de los castillos. Además, aprovechamos la ocasión para sorprender a las familias con los disfraces que habíamos hecho y vieran lo integrados que estábamos en la época medieval.
- Por último, realizamos un **taller de juegos de mesa.** Recordamos que el ajedrez era el juego característico del rey, que se trataba de un juego de mesa y que

ahora mucha gente seguía jugando a este y juego. Jugamos por grupos a juegos de mesa que teníamos en el aula y observamos la variedad de juegos que tenemos en la actualidad. Por último, finalizamos el taller jugando con un dado gigante, cuyas caras correspondían a los diferentes contenidos del proyecto y los repasamos un poco.

A continuación, en la Tabla 10 se muestra el guión que se ha elaborado para llevar a cabo el proyecto de “Los Castillos”, en él se reflejan tanto las actividades del libro como las complementarias:

<b>Tabla 10: Guión de la intervención didáctica</b>		
	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recogida de ideas previas</li> <li>- Dibujo de un castillo</li> <li>- Escribimos lo que nos gustaría saber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 1 y 2</li> </ul>
<b>2º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección democrática para el nombre del castillo de la clase</li> <li>- Adivinanza sobre el castillos</li> <li>- Partes del castillo</li> <li>- Presentación del rey y la reina, ¿Cómo vestían?</li> <li>- Construcción del rincón del castillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 1 y 2</li> <li>- Pregunta 2</li> <li>- Pregunta 3 y 5</li> </ul>
<b>3º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes del castillo: Torre del homenaje</li> <li>- Ordenar imágenes: de paje a caballero</li> <li>- Canción del caballero: nos nombramos todos caballeros</li> <li>- Construcción del rincón del castillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 2</li> <li>- Pregunta 3</li> <li>- Pregunta 3</li> </ul>
<b>4º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes del castillo: Torre de guardia</li> <li>- Presentación de los soldados</li> <li>- Construcción del rincón del castillo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 2</li> <li>- Pregunta 3</li> </ul>
<b>5º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes del castillo: Patio de armas</li> <li>- Presentación de los Artesanos</li> <li>- Canción “Un castillo encantado”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 2</li> <li>- Pregunta 3</li> <li>- Pregunta 2</li> </ul>
<b>6º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumbres medievales – actuales</li> <li>- Presentación del campesino</li> <li>- Presentación del bufón: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitamos a un bufón: intentamos entretener y hacer reír a los compañeros y compañeras</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 4, 5, y 6</li> <li>- Pregunta 3</li> <li>- Pregunta 3</li> </ul>
<b>7º Día</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordamos personajes y partes del castillo</li> <li>- Los banquetes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 2 y 3</li> <li>- Pregunta 6</li> </ul>

	- Las cacerías	- Pregunta 6
<b>8º Día</b>	- Los torneos - Los pasatiempos medievales	- Pregunta 6 - Pregunta 6
<b>9º Día</b>	- Lugar dónde se construían los castillos - Cómo se comunicaban en los reinos - Sesión de psicomotricidad medieval: - Simulamos los torneos o entrenamientos para la guerra - Jugamos a la gallinita ciega (como los niños y niñas medievales)	- Pregunta 7 y 8 - Pregunta 6
<b>10º Día</b>	- El castillo en tiempos de guerra	- Pregunta 4 y 7
<b>11º Día</b>	- Tareas del señor y la señora del castillo - Taller de disfraces	- Pregunta 3 - Pregunta 5
<b>12º Día</b>	- Crucigrama con vocabulario sobre los castillos	
<b>13º Día</b>	- Taller de costura con las familias: afición de la reina	- Pregunta 6
<b>14º Día</b>	- Taller de juegos de mesa relacionados con los medievales	- Pregunta 6
<b>15º Día</b>	- ¿Qué hemos aprendido? - Dibujo final sobre el proyecto	Todas las preguntas

Con respecto al guión, es aconsejable que al iniciar un proyecto se realice uno sobre cómo podría ser la intervención didáctica y qué puntos se van a tratar. No obstante, dicho guión debe ser flexible, pues los intereses y las ideas previas de los niños y niñas se pueden desviar hacia otro lado. En otras palabras, el tener en cuenta dichos intereses e ideas previas, implica que el guión (antes mencionado) se vaya modificando según las necesidades del alumnado. Por el contrario, ocurriría lo que venimos diciendo, que las ideas previas se quedarían en una fase inicial sin aparecer en el resto del proceso. Sin embargo, en este caso la existencia libro ha resultado ser un elemento que ha hecho el guión más bien inflexible, lo cual ha resultado muy determinante en el resto de las actuaciones que han sido realizadas.

En el caso de las actividades complementarias, se han tenido que destinar a la mejora del libro, puesto que no profundizaba a penas en los contenidos y no parecía suficiente para que el conocimiento del alumnado se complejizara. El contenido cerrado del libro impedía introducir otros contenidos que se han hecho alusión en la recogida de las ideas previas, como las hadas y las brujas (ver ANEXO I). Además, tanto el libro como las actividades complementarias han abarcado con todo el tiempo programado para el

proyecto, por tanto supone otra razón por la que no se han podido incluir los otros contenidos a los que nos acabamos de referir.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones presentes antes y durante la intervención, se ha intentado realizar de manera que el niño o niña sea el protagonista, que la tarea haya sido motivante y haya conectado con los conocimientos previos, y que haya contribuido a la evolución de sus conocimientos.

Esta evolución se podrá ver al fin en el siguiente apartado en el que se discutirán los resultados en los análisis pre y post intervención.

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: LAS IDEAS PREVIAS PRE Y POST INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El análisis que se va a desarrollar a continuación se divide en tres partes. En primer lugar trataremos las ideas previas antes de llevar a cabo la intervención; a continuación, analizaremos las ideas finales tras la intervención, y por último, observaremos si ha habido algún cambio entre ambas realizando una comparación.

### - Análisis de las ideas previas del alumnado: Pre-intervención didáctica.

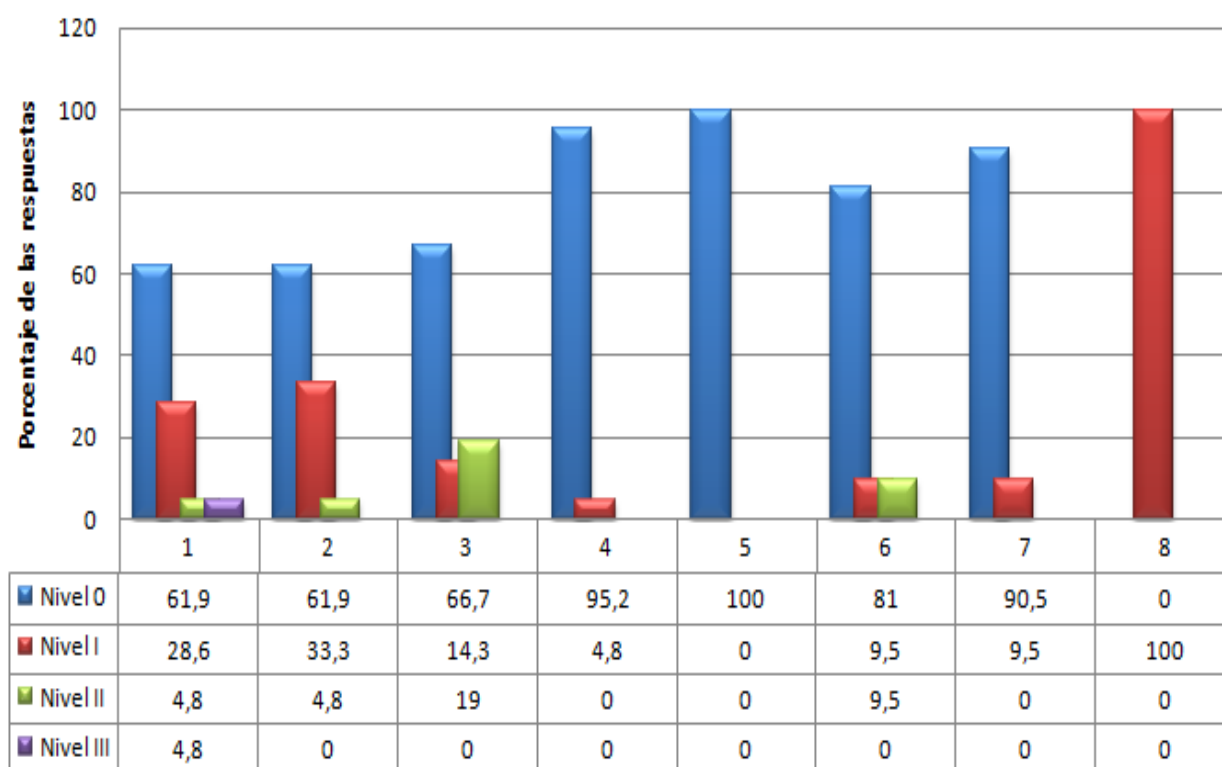
Tras el análisis del cuestionario (ver Tabla 1) pre-intervención compuesto por 8 preguntas se obtienen los siguientes resultados (Tabla 11):

Pregunta	Nivel 0	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Nº 1	13 niños/as	6 niños/as	1 niño/a	1 niño/a
Nº 2	13 niños/as	7 niños/as	1 niño/a	
Nº 3	14 niños/as	3 niños/as	4 niños/as	
Nº 4	20 niños/as	1 niño/a		
Nº 5	21 niños/as			
Nº 6	17 niños/as	2 niños/as	2 niños/as	
Nº 7	19 niños/as	2 niños/as		
Nº 8		21 niños/as		

Así pues, como se observa en la Tabla 11, hemos clasificado las respuestas de los niños/as por niveles y por pregunta (criterios de clasificación: ver tabla de la 2 a la 9). Las

columnas que representan el nivel 0 y I son las que más casillas tiene rellenas. En concreto en la columna del nivel 0 recoge gran parte de las respuestas, encontrándose la pregunta 5 (¿Cómo vestían las personas de los castillos?) en el nivel 0 los 21 alumnos totales del aula. Y en la pregunta 8 (¿Ahora vive gente en los castillos?) el total de los estudiantes se encuentran en el nivel I. En cuanto al nivel II y III apenas recoge algunas respuestas, siendo casi inexistentes en el nivel III recogiendo solo una respuesta en la pregunta 1 (¿Qué es un castillo?).

Para mayor claridad, estos resultados han sido representados iconográficamente a partir de un diagrama de barras (gráfica 1).



*Gráfica 1: Porcentajes de las respuestas iniciales por niveles*

Ya se podía percibir en la tabla 11 que, antes de iniciar la intervención, la mayoría de los alumnos y alumnas se sitúan en un nivel 0 o 0-I. De manera más visual observamos como el nivel 0 (color azul) destaca por encima del resto con diferencia. Así pues en el 87,5% de las preguntas la mayoría se decanta por el nivel 0, incluso en alguno de los casos como es la pregunta 5 (¿Cómo vestían las personas de los castillos?) obtenemos un 100% de las ideas recogidas que se corresponde con dicho nivel.

Este hecho nos está indicando que en nuestra intervención debemos partir de cero en la mayoría de las cuestiones, es decir, con respecto a esas cuestiones los niños y niñas no saben nada o muy poco.



Es importante tener en cuenta que muchos en los que se hallan en un nivel 0, son algunos niños y niñas que no han hecho el intento de contestar, por lo que queda la duda de si se encuentran en un nivel 0 por no alcanzar lo establecido en niveles más complejos o si no ha contestado por cualquier otra razón y quizá si sabe algo acerca del tema.

Otro caso que llama mucho la atención y que se puede observar en la gráfica está en la pregunta 8 (¿Ahora hay gente que viva en castillos?). En ella el 100 % de la clase se encuentra en un nivel I según sus respuestas. En el nivel I de la pregunta 8 se requiere simplemente el hecho de afirmar o negar, pero sin saber dar una explicación al fenómeno. Parece ser que en ella ha habido una gran tendencia a contestar, pues habrán considerado que su respuesta es muy evidente. Por lo que en la intervención habrá que incidir para llegar a un acuerdo sobre si la respuesta es afirmativa o negativa y porqué. Es decir, aprenderemos que muchas veces un sí o un no, no basta para dar explicación a algo.

Si nos vamos a la pregunta 3 (¿Quiénes vivían en los castillos?) observamos que es dónde el nivel II ha tenido su mayor porcentaje, 19%, mientras que el resto de los casos aparece en muy poca proporción y, simplemente, no aparece.

Otro aspecto que nos puede llamar la atención de este análisis inicial es que se vislumbra a uno de los alumnos destacando con un nivel III en una de las preguntas. Esto nos puede dar pistas sobre la posterior evolución de las ideas del niño, en el sentido de que tenga facilidad para ir avanzando nivel. No obstante, no se puede afirmar que vaya a ocurrir la hipótesis que acabamos de decir. Del mismo modo sucede con los que se encuentran en un nivel 0, esto no quiere decir que les vaya a costar, sino que es un tema que no han tratado mucho y debemos profundizar más.

En resumen, teniendo en cuenta la situación en la que nos encontramos con respecto a los niveles, la intervención debe partir desde la base de la temática.

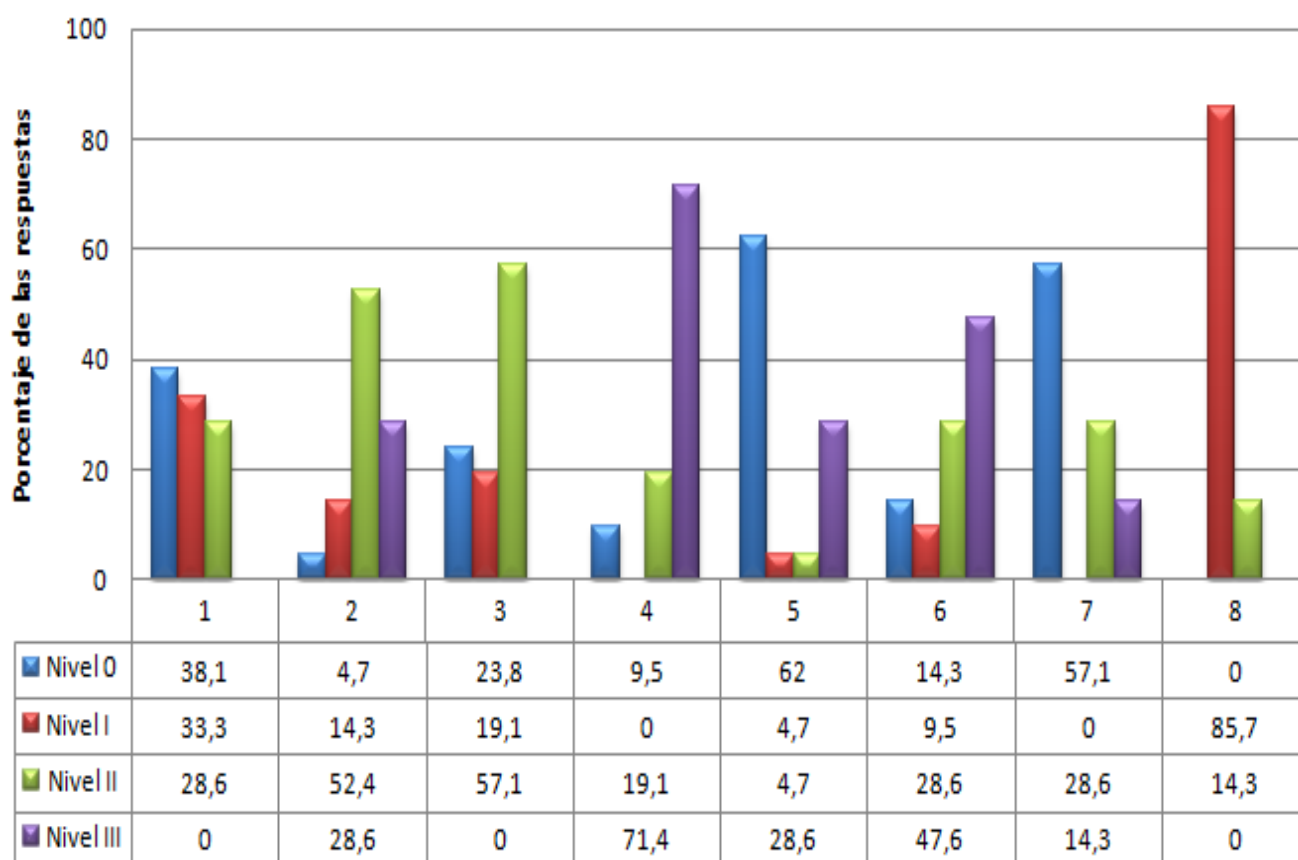
#### - **Análisis de las ideas finales del alumnado: post-intervención**

Tras haber realizado la intervención didáctica realizamos el mismo proceso, se formulan las mismas preguntas que hemos hecho al principio. Volvemos a pasar al alumnado el instrumento para la detección de ideas, las cuales esperamos que ya no sean previas, sino que haya habido algún cambio. Así pues, la clasificación de las respuestas finales se presenta en la tabla 12.

Esta vez, nos hallamos ante una tabla con datos más diversos, pues la mayoría no se encuentran encasillados en la columna del nivel 0. Destacan en mayor medida la columna del nivel 0 y la del nivel II, aunque encontramos también variedad de respuestas clasificadas en la columna del nivel I y III.

Tabla 12: Clasificación final por niveles				
Pregunta	Nivel 0	Nivel I	Nivel II	Nivel III
Nº 1	8 niños/as	7 niños/as	6 niños/as	
Nº 2	1 niño/a	3 niños/as	11 niños/as	6 niños/as
Nº 3	5 niños/as	4 niños/as	12 niños/as	
Nº 4	2 niños/as		4 niños/as	15 niños/as
Nº 5	13 niños/as	1 niño/a	1 niño/a	6 niños/as
Nº 6	3 niños/as	2 niños/as	6 niños/as	10 niños/as
Nº 7	12 niños/as		6 niños/as	3 niños/as
Nº 8		18 niños/as	3 niños/as	

A continuación, para analizar estos datos de forma más clara y precisa, seguimos los mismos pasos que antes transformando estos datos en porcentajes que se representan en la siguiente gráfica (Gráfica 2):



Gráfica 2: Porcentajes de las respuestas finales por niveles

En esta gráfica se observa que el total de alumnos se mueve por diferentes niveles. A simple vista ya no destaca ningún nivel de forma general, el color azul no impera en la gráfica. Esto quiere decir que muchos niños y niñas, tras la intervención, han podido salir del nivel 0 en muchas de las cuestiones. Sin embargo, todos no han podido salir de este nivel, en las preguntas 1 (¿Qué es un castillo?), 5 (¿Cómo vestían las personas de los castillos?) y 7 (¿Dónde estaban?) sigue siendo el mayoritario.

Además, en la pregunta 8 (¿Ahora vive gente en los castillos?), aunque ha habido algún cambio, el nivel I sigue siendo el predominante con diferencia.

En cuanto al nivel II, en mayor o menor medida, aparece en todas las respuestas y el nivel III en casi todas, con porcentajes que alcanzan la mayoría en algunas respuestas.

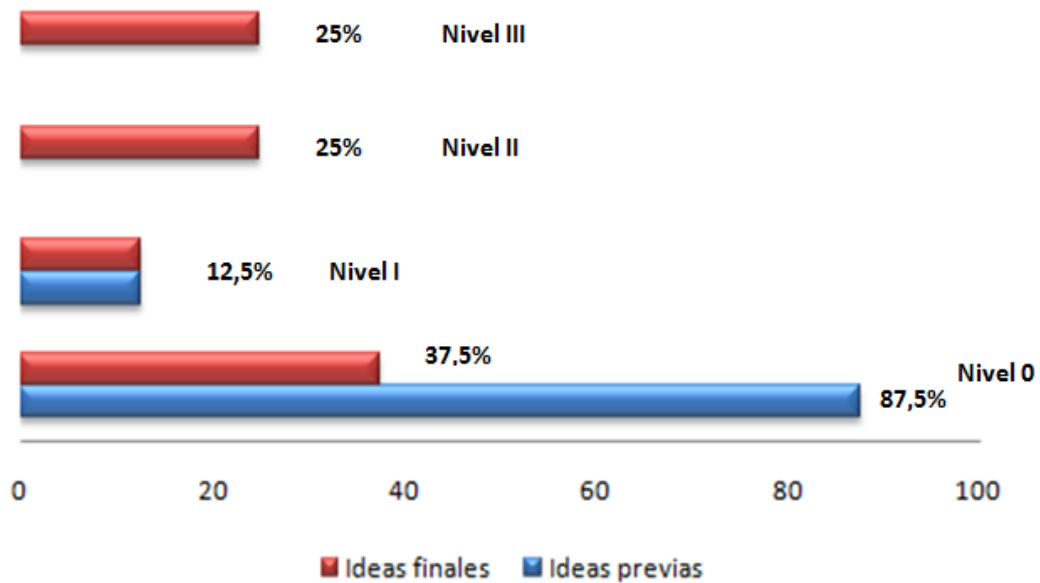
Por tanto, como analizaremos a continuación, acabamos de ver dos tablas y dos gráficas muy distintas lo que ya nos anuncia que ha habido cierto cambio en las ideas previas del alumnado.

- **Comparación de las ideas previas y las ideas finales ¿Se ha producido algún cambio?**

Examinando las gráficas anteriores se detecta de forma rápida que sí ha habido cambio, se ha pasado de una clara predominancia de unos niveles básicos (0-I) hacia niveles más complejos (II-III). Aunque lo ideal habría sido que todos los niños y niñas hubiesen llegado al nivel III. Hay que ser conscientes de eso no habría sido algo real, pues las diferentes características de los estudiantes junto con los distintos ritmos de aprendizaje hacen que alcanzar un nivel III por parte de la totalidad del alumnado sea un hecho platónico. No obstante, el hecho de que se haya reducido la cantidad de alumnos en un nivel 0 es un buen avance en el aprendizaje.

Para observar de forma más clara, en la siguiente gráfica (Gráfica 3) se recoge de manera comparativa el *pre* y *post-intervención* didáctica, reflejándose los diferentes niveles en relación al porcentaje de lo han destacado en el conjunto de las preguntas. No hemos servido de diferentes colores para distinguir las ideas previas (azul) de las ideas finales (rojo).

Observamos en las ideas previas, que en la pregunta 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 la mayoría de las respuestas encajan en un nivel 0, es decir, que de ocho preguntas, en el 87,5% de las mismas el nivel donde se encuentran más número de niños y niñas es el nivel 0. En relación al nivel I, destaca en el 12,5% de las preguntas. En el caso del nivel II y III, lo que ocurre es que en ninguna de las preguntas sobresale ninguno de estos dos niveles. Por ello dijimos anteriormente que el alumnado se encontraba en un nivel 0-I.



Gráfica 3: Predominancia de cada nivel antes y después de la intervención

En cuanto a las ideas finales, reparamos en que el nivel 0 ha descendido de manera considerable, aunque continua superando al resto de niveles en el 37,5% de las preguntas. El nivel I se mantiene igual, supera al resto de niveles solo en el 12,5% de las preguntas, y en cuanto al nivel II y III que en las ideas previas no destacaban por encima del resto, ahora aparecen y lo hacen en un 25% respectivamente.

Las ideas previas han realizado el siguiente cambio tal y como aparece recogido en la figura 3:

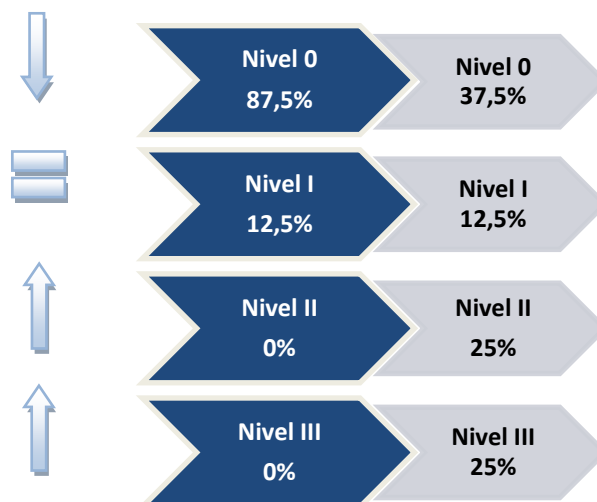


Figura 3: Porcentaje de la comparativa (pre y post-intervención didáctica)

Para obtener estos datos lo que se ha hecho ha sido coger solo los niveles que en cada pregunta han superado al resto, es decir, el nivel III, por ejemplo, no tiene un 0% en un

primer momento porque no aparezca, sino que no ha superado al resto de niveles en ninguna de las cuestiones, de ahí el 0%.

Por tanto, podemos reafirmarnos en que la intervención ha dado resultados positivos, puesto que se ha producido un cambio en las ideas previas del alumnado, es decir, hemos conseguido que muchas de ellas evolucionen y se aproximen a un conocimiento más complejo. Sin embargo, a pesar de estos positivos resultados somos conscientes de que hay muchas cosas a mejorar. Como ya expusimos anteriormente, la propuesta didáctica llevada a cabo no ha sido la más oportuna, ya que ha sido una mera adaptación de la que proponía la docente y muy limitada al programa curricular que se debía seguir.

## 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La preocupación acerca de tener en cuenta las ideas previas de los niños y niñas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, me ha llevado a la búsqueda de una metodología de trabajo en el aula que construye el conocimiento partiendo de dichas ideas e intentando complejizarlas. En cuanto a esta metodología, considero que es muy valiosa por lo que conlleva emplearla, es decir, de manera explícita su finalidad es que se preste atención a las ideas previas, pero de manera implícita se tienen en cuenta también sus intereses, escuchar al alumnado, puede conducir hacia un aprendizaje significativo por lo que este tiene y siente que tiene un papel activo en el aula.

Además, permite al docente comprobar si la intervención está siendo efectiva, en el sentido de si ayuda al alumnado a complejizar el conocimiento que ya poseen o no. Ayuda a ver cómo han evolucionado las ideas previas, nos sirve para reflexionar sobre la intervención realizada, y si ha sido adecuada y efectiva para el contexto y el alumnado con el que hemos trabajado.

Asimismo, puede servirnos para observar los diferentes ritmos y dificultades del alumnado y comenzar a plantearnos qué tener en cuenta en las próximas intervenciones y cómo llevarlas a cabo ante dicha diversidad. Una prueba de ello son las gráficas que se han plasmado en apartados anteriores. En nuestro caso, se ha observado cómo los niños/as han ido dejando atrás el nivel 0 y han ido apareciendo los niveles II y III, que antes a penas se apreciaban o aparecían. Así pues, podemos determinar que la intervención didáctica ha resultado positiva para algunos de los objetivos didácticos planificados, a pesar de que nuestra propuesta didáctica estaba fuertemente condicionada por el programa de la docente.

Otro aspecto que resulta bastante destacable, es que ha resultado ser un método de seguimiento personalizado, pues se tienen en cuenta las ideas el progreso de cada uno de los niños/as, el cual según se vaya dando, permite ir adaptando nuestra rúbrica de niveles a dicho progreso, a los diferentes ritmos y características de los pequeños.

Sin embargo, por las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación (en relación con la intervención didáctica), ha habido aspectos que no se han tenido presentes, como por ejemplo algunas ideas muy particulares que no encajaban con el guión del libro. Por ello, se recomienda:

- Tiempo flexible. Se trata de no ajustar los contenidos a un tiempo determinado e inamovible, pues ello conduce a limitar la enseñanza a ciertos contenidos. Esto se refiere a que si cada alumno o alumna tienen ritmos distintos de aprendizaje ¿por qué se fija una fecha en la que se supone que lo tienen que haber aprendido todo sobre los castillos? Realmente de este modo no aprenden, si cada uno de ellos y ellas tienen diferentes ritmos, entonces son ellos y ellas los que marcan el tiempo de aprendizaje. Esto nos lleva a otra pregunta, si fijamos un tiempo para que aprendan una temática que se enseña con prisas, ¿de qué

me sirve iniciar una temática nueva si la anterior no la han asimilado bien? Ante esto ¿no sería mejor seguir tratando la primera temática el tiempo que sea necesario dando mejores resultados, que perder un tiempo valioso y que no progresen a penas? A ello debemos sumarle que el alumnado de Educación Infantil dispone de un tiempo para la atención limitado. Con respecto a esto último, se puede intercalar otras actividades o incluso otro proyecto que no tengan relación con la temática, para hacer más ameno su aprendizaje. En mi opinión, la programación es una referencia, pero quién verdaderamente marca el proceso de enseñanza – aprendizaje es el alumnado, y por ello debemos escucharlo, debemos analizar cómo va su progreso, dónde necesita ayuda y qué metodología funciona con ellos o no.

- Escoger un libro adaptado al alumnado. Si se decide trabajar a través de libros, se debería estudiar diferentes posibilidades y las características de nuestro alumnado, y tras esto escoger aquel cuyas actividades puedan ser realizadas por los pequeños pero que, al mismo tiempo, supongan un reto para el mismo.
- Escoger un instrumento más adecuado. En cuanto al instrumento que hemos utilizado (cuestionario, ver Tabla 1), no considero que haya sido la mejor opción, pues se ha realizado con todo el grupo-clase, pero la falta de tiempo ha impedido detenernos en otro instrumento. Por el contrario, se recomendaría que, con un tiempo más flexible, pasar el instrumento de manera individual, por parejas o en pequeños grupo, para que el alumnado exprese sus propias ideas y no repita las de otros compañeros o simplemente no hable o participe por miedo a estar en el error.

Como se observa con estas propuestas, la intervención didáctica no ha sido la más ideal pero nos ha servido para tenerlas en cuenta en la próxima intervención y para conocer cómo actuar mejor en el mismo contexto educativo y con los mismos estudiantes. En el caso de no habernos planteado este análisis, quizá habría sido más difícil reflexionar sobre cómo son los niños/as y cómo ha sido nuestra actuación como docentes, pues con solo observar no basta, ya que se pueden escapar muchos aspectos. Por ello, se hace hincapié en que toda esta investigación me ha resultado me ha servido para diseñar y establecer una metodología de recogida y análisis de las ideas previas en Educación Infantil. Esta importancia dada a dicha metodología se debe a que no existe mucha literatura sobre las ideas previas en Educación Infantil y aún menos sobre su recogida y análisis.

Por último, no se debe pasar por alto que el análisis de las ideas del alumnado requiere de tiempo y esfuerzo por parte del docente. Sin embargo, es sabido que todo trabajo bien hecho supone esfuerzo, por lo que ello no debe suponer un obstáculo sino una parte más de lo que constituye ser docente.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. F. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. (Rinehart y Winston. New York.).
- CUBERO, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, F. J. *et al* (2004). Investigando sobre las ideas del alumnado. Una experiencia colaborativa en el marco del proyecto “Escuelas que investigan”. *Cooperación Educativa. Kikirikí*. 74, 72-76
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1995). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología: el concepto de ecosistema en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E., MARTÍN TOSCANO, J. y RIVERO GARCÍA, A. (1996). *El currículum integrado: Desde un pensamiento simple hacia uno complejo*. *Aula de innovación Educativa*, 51, 13-18.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 18 de febrero de 2000, vol. V, nº 207. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>>. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2015
- GIORDAN, A. (1989). Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 53-62.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252 de 26 de diciembre de 2007, páginas 5 a 36.



- MORA, C. Y HERRERA, D. (2009). Revista Latinoamericana de Física Educativa. Vol. 3 Nº 1. *Una revisión sobre ideas previas del concepto de fuerza*. 73-78.
- MORÓN MONGE, H. (2015). *¿Qué aporta la Educación Patrimonial a la enseñanza de las Ciencias Experimentales?: "Un análisis del patrimonio en los libros de Texto de Ciencias de la Naturaleza de la ESO"*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- POZO, J. I. y otros (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la Ciencia: Las ideas de los Adolescentes sobre la Química*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- POZO, J. I. y GÓMEZ, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 4 de 4 de enero de 2007, páginas 474 a 482.

## ANEXO I: RESPUESTAS DADAS EN EL INSTRUMENTO DE DETECCIÓN DE IDEAS PREVIAS

Mostramos tres objetos: Una foto de un yelmo, un trono de cartón y una corona de juguete.

Todos saben lo que es cada objeto, aunque al yelmo lo identifican como casco.

Yo: ¿Dónde están todas esas cosas?

Marco A.: ¿En un reino?

Manuel M.: o en palacios

Hugo: En un castillo

Yo: ¿Esas cosas pueden estar en un castillo?

Hugo.: ¡Sí, en los cuentos!

Varios a la vez: ¡Sí!

Yo: ¿Un trono puede estar en un castillo?

Marco A.: No

Varios: ¡Sí!

Yo: ¿y un casco?

Marco A.: Sí

Varios: Sí

Yo: ¿Qué es un castillo? **PREGUNTA 1**

Antonio D.: ummm...

Hugo: mira... “cuanto” hace mucho mucho tiempo, la “mediaval” había un castillo y también existió los dragones porque la “mediaval” eso, lo que estaba hablando yo antes, es pues entonces, pues había dragones, existió, pero ya, ya no existen. Existió detrás de los dinosaurios y después se formó los países, Japón, y “to” esas cosas y España y se iban formando las casas.

Yo: ¿Antes de los castillos lo que tú has dicho no existía?

Hugo: después de los dinosaurios existió. Puede ser que sea detrás de los dinosaurios, de la “mediaval”.

Alejandro: También tenían caballos.

Manuel A.: ¡Sí caballos van a tener!

Hugo: Y también luchaban “ton” espadas. Y después existió los países y después todo el mundo era feliz. Pero después empezó la guerra, entonces empezó los bombardeos

“pa” destruir las casas porque se enfadó peleando otros países diciendo “¡no yo me quedo este pueblo!”, “no yo”, entonces no se han “decidido” pues después lanzaron las bombas. Y un día en la tele “en”, he visto yo los bombardeos, ¡en la tele!

Elena: Son reales (los castillos)

Marco A.: ¡No!

Elena: Sí porque hay una reina y se sienta en el sillón.

M<sup>a</sup> Victoria: Yo no estaba yendo por el castillo, pero yo estaba yendo por un camino y me encontré un castillo, pero yo no estaba en el castillo.

Patricia: Son “mu” altos

Yo: ¿Cómo son los castillos? **PREGUNTA 2**

Alejandro: yo vi un castillo

Manuel M.: No sé

Verónica: pueden ser de color distinto

Paula: Son altos es que yo no sé más

Miriam: Son altos

Yo: ¿Y qué más?

Miriam: hay princesas

M<sup>a</sup> Victoria: ¡Y también príncipes!

Manuel D.: y... ¡Dragones!

M<sup>a</sup> Manuela: ¡Y espadas!

Fco. Antonio: ¡y cascos!

Marco A.: y hay caballeros matando dragones

Alejandro: Yo en Disneyland París vi un castillo.

Yo: ¿y cómo era?

Alejandro: pues tenía muchas escaleras

Yo: ¿Y tienen algo más los castillos? ¿Tienen partes?

Miriam: un zapatito de cristal

Hugo: seño y por dentro hay un salón que es muy precioso, y con un suelo blanco y que brilla y que siempre resbala. También hay un cuarto de baño que el váter tiene joyas, y también en la cocina tiene una mesa que tiene joyas, tenía una nevera que tiene joyas, también una cama de joyas (otros: ¡No!) y que todas las partes son preciosas.

Miriam: Hugo es que las princesas tienen que vivir en un castillo bonito.

Juan: muy bonitos

Yo: ¿Quién vivía en los castillos? **PREGUNTA 3**

Juan: El rey y la reina

Manuel D.: y otros sirvientes

Elena: las princesas

Miriam: las varitas

Hugo: ¡no existen! No existe la magia

Lucía: ¡pero las hadas tienen que ayudar!... Hay cuadros

Manuel A.: Monstruos

Fco. Antonio: cascos

M<sup>a</sup> Victoria: ladrones

Marco A. ¡Noo! Ladrones no

Lucía: guardias

Marco A.: guardias sí habían

Julia: para vigilar

M<sup>a</sup> Manuela: ¡Hadas!

Marco A.: también hay arqueros

Ángela: puertas

Yo: ¿Y la gente que vivía en los castillos trabajaba?

Todos: ¡Sí!

Yo: ¿En qué trabajaba la gente de los castillos? **PREGUNTA 4**

Alejandro: matando a los malos con sus tanques

Yo: ¿y en qué más?

Elena: algunos limpiaban los platos

Yo: ¿Quiénes?

Elena: los hombres, la mujer

Hugo: seño mira, el rey y la reina no limpiaban los platos, los limpiaba el bufón. Porque el rey y la reina tienen que hacer muchas cosas importantes y no pueden hacer tantas cosas en limpiar los platos ni comprar las cosas, tiene que ser el bufón. Entonces viene la gente y las ven y dicen cosas importantes de España.

Verónica: también hay campanas.

Hugo: el alcalde manda en la Tierra, pero el rey y la reina mandan en España.

Alejandro: también tienen la alerta del bombardeo

Yo: ¿Y quién da esa alerta?

Alejandro: ¡pues la alarma! Es que ya no sé más

Yo: ¿a alguien más se le ocurre en qué trabajaban las personas de los castillos?

Lucía: barrer. El rey y la reina no trabajaban

Manuel M.: Tiene torres

Yo: ¿y cómo vivía la gente en los castillos?

M<sup>a</sup> Manuela: en unas camas

Yo: ¿vivían igual que nosotros ahora?

Manuel M.: No Yo: ¿cómo? Manuel M.: diferente

Yo: ¿Cómo se entretenían en la época de los castillos? **PREGUNTA 5**

M<sup>a</sup> Victoria: ¿jugando al “pilla, pilla”?

Santos: ¡Al escondite!

Yo: Y... ¿alguien sabe cómo vestía la gente de los castillos? **PREGUNTA 6**

Julia: con trajes largos

Manuel A.: con zapatos

Marco A.: con botas largas

Manuel M.: con armaduras

Yo: ¿cómo era la ropa?

Elena: marrón... porque era vieja, porque se la ponían casi “to” los días.

Lucía: también se vestían por si tenían frío con “gufanda”

Manuel M.: la ropa era de color gris

Alejandro: como mis zapatos

Juan: se vestían con corona

Yo: ¿todo el mundo llevaba corona?

Manuel M. y Juan: ¡Nooo! Solo el rey y la reina

Yo: A todo esto... ¿dónde estaban los castillos? **PREGUNTA 7**

Elena: por ahí “muu” lejos

Julia: ¡Sí!

Yo: ¿y cuándo vivía la gente en los castillos?

Elena: En los años cincuenta

Julia: o en los años sesenta

Alejandro: ¡o en los años mil!

Yo: ¿y ahora hay gente que vive en los castillos? **PREGUNTA 8**

Unos dicen sí, otros no. Hacemos un sondeo levantando la mano quién dice que sí y quién dice que no.

Antonio D., Verónica, Hugo, Manuel A., Fco. Antonio y Miriam son los únicos que dicen sí.

Yo: ¿Quiénes?

Hugo: pues el rey y la reina y los bufones y las hijas y los hijos

Miriam: y los príncipes

M<sup>a</sup> Manuela: y el papá y la mamá

Yo: ¿siguen habiendo bufones?

Hugo: ¡Sí! Porque el rey y la reina tienen que hacer cosas muy muy muy importantes y entonces tienen un bufón para que le hagan las cosas.

Yo: y ¿por qué los demás decís que la gente hoy no vive en castillos?

Miriam: los curas

Lucía: no los curas viven en la iglesia

Yo: ¿y dónde vive hoy la gente?

Manuel M.: en las casas

Yo: ¿y qué diferencias hay entre las casas y los castillos?

Manuel M.: que los castillos son más altos y las casas son más bajas.

Yo: ¿Os gustaría conocer más cosas de los castillos?

Todos: ¡¡Sí!!

## **ANEXO II: RESPUESTAS DADAS TRAS LA INTERVENCIÓN**

### **1. ¿Qué es un castillo?**

Hugo: que mira, son muy altos y tienen unas cositas que son unas cosas chulas.

Santos: porque los malos quieren atacar al castillo, y subirse y entonces está alto el castillo “pa verlos” y cerrar el puente levadizo y avisan al rey y a la reina.

Lucía: está hecho de ladrillo

Yo: ¿seguro?

Hugo y Julia: eran de piedra

Patricia: son una torre que una se llama torre de guardia, otra se llama la torre del homenaje y hay unas cosas

Yo: ¿Qué cosas?

Patricia: el patio de armas, el camino de ronda, el rastrillo

Elena: tienen las armas

Lucía: las espadas

Natalia: y las lanzas

Manuel M.: los escudos

Yo: ¿para qué son los escudos?

Manuel M.: “pa” protegerse

M<sup>a</sup> Victoria: tienen también una bandera

Verónica: las tenían fuera

Marco A.: escaleras

M<sup>a</sup> Victoria: Escaleras muy largas

M<sup>a</sup> Manuela: escaleras muy cortas

Marco A.: eran de piedra

Patricia: de ladrillo

M<sup>a</sup> Victoria: ¡de arena!

Julia: tiene peldaños

### **2. ¿Cómo son los castillos?**

Santos: “mu” altos

Fco. Antonio: grandes

Alejandro: ¡almenas!

Juan: muy altos y las almenas están arriba del todo

Alejandro: y lo huequecitos se llama merlón

Fco. Antonio: Sí, son cuadraditas

Santos: mira esto (se dirige al rincón del castillo), esto son las almenas y aquí se esconden los guardias para que no les disparen y luego se asoma al merlón y disparaban los del castillo

Lucía: también pueden tener ventanas alargadas

Alejandro: ¡las saeteras!

Marco A.: unas ventanitas que son las saeteras y ¡disparaban por ahí!

Antonio D.: arañas

Miriam: torres

Santos: torre del homenaje Ángela: torre de guardia

Verónica: las torres, la de guardia

Manuel M.: y la del homenaje

Juan: Está la torre del homenaje

Yo: ¿Sabéis algo más de la torre del homenaje?

Fco. A y Juan: Vivían los reyes

Antonio D.: los tesoros

Juan: la torre de guardia

Fco. A.: Ahí estaban los guardias

Juan: para vigilar a ver si venían a atacar

Lucía: una es cuadrada, la torre del homenaje es más cuadradita

Julia: y las otras son más redonditas

Yo: ¿Qué más?

Juan, Manuel D., Manuel M., Alejandro, Santos, Ángela, Manuel A.: ¡el patio de armas!

Hugo: y ahí estaba el panadero

Lucía: y los niños y el sastre

Antonio D.: había un puente

M<sup>a</sup> Victoria, Verónica, Miriam: el puente levadizo

Miriam: y sin el puente no podían pasar

Paula: no porque se caían al agua



Miriam: se caían en el poso

M<sup>a</sup> Manuela: ¿el rastrillo?

Hugo: tienen un puente levadizo y rastrillo

Fco. A.: Sí, la puerta tenía un rastrillo que lo cerraban para que no entraran los malos

Juan: y el puente también y se caían en el rey

Yo: muy bien, ¿qué más?, los castillos están formados por más cositas, ¿alguien acuerda?

Natalia: el “poso”

Manuel A.: se llama camino de ronda

Fco A., Juan, Manuel M. Alejandro: ¡Un foso!

M<sup>a</sup> Victoria: ¡agua!

Miriam: el “poso”

Paula: el foso

Fco. A.: rodea el castillo

Manuel A.: la torre del homenaje

Miriam: no eso está dentro

Manuel M.: las murallas

Marco A.: tienen muros

Juan, Patricia: ¡una muralla!

Santos: lo quería decir yo

Ángela: el caminito...

Santos:...de ronda

Manuel D.: el camino de ronda y las rejas

Elena: el “tenedor”

Ángela: se llama rastrillo

Manuel M.: ¡el rastrillo!

Elena: y el camino de ronda es “pa” pasar de una torre a otra.

Julia: “pa” ir de torre en torre

Hugo: ¿a que en los castillos también hay mazmorras?

Julia: encierran a los malos

Hugo: Ah, y mueren ahí algunos

### 3. ¿Quiénes vivían en los castillos?

M<sup>a</sup> Victoria y Natalia: ¡Una reina!

Marco A.: ¿los bufones?

Fco. A: ¡El bufón!

Patricia: ¡ese lo iba a decir yo!

M<sup>a</sup> Manuela: que los bufones no tenían dinerito, y entonces hacían tonterías para el rey y les daba dinerito o ropa.

Yo: ¿y qué más?

Casi todos: ¡comida!

Manuel D.: los caballeros

Manuel M.: ¡el caballero!

Ángela: y el caballero ayudaba al rey hasta que lo nombraba caballero

Paula: era paje

Marco. A.: y después escudero

M<sup>a</sup> Victoria y Manuel M.: ¡el rey!

Antonio D.: El rey, la reina

Lucía: y los reyes vivían en la torre del homenaje

M<sup>a</sup> Manuela: La reina

Natalia y Ángela : ¡los guardias!

Antonio D.: ¡Los caballeros!

Patricia: princesas

Julia: ¡Sí, una princesa!

Fco. A.: Los guardias

Marco A.: hacían pipí y caca en un agujero

Juan: ¡Los juglares!

Hugo: lo que yo he trabajado y tocaba una guitarrita ¿eh? que se llama laúd "y" iba por los pueblos "pa" ganar dinerito. Entonces él hacía musiquita o contaba una historia o contaba un poema y pues a lo mejor le daban dinerito o comida.

Antonio D.: el bufón y el juglar son iguales

Fco. A.: ¡No! El bufón tiene gorro y el juglar no lo tiene

Yo: ¿será eso?

Fco. A.: "¡ay!", no.

Hugo: no porque el bufón era un sirviente del castillo

Marco A.: También había arqueros

Manuel A.: eran los que disparaban las flechas

#### **4. ¿En qué trabajaban en la época de los castillos?**

Patricia y Ángela: ¡el carpintero!

Yo: ¿Qué necesitaba el carpintero para trabajar?

Manuel A.: madera

Julia: ¡el herrero!

Manuel M.: el herrero, el carpintero, umm... el juglar

Elena: el bufón que hacía malabares y piruetas

Manuel M.: bailaba, hacía tonterías

Natalia: contaba chistes

Manuel M.: e historias

Fco. Antonio: Había carpinteros que trabajaban con leña

Alejandro: la cogían cortando árboles

Manuel D.: ¿el herrero?

Juan: Sí, también había un herrero

Elena: el panadero

M<sup>a</sup> Manuela: ¡Sí, un panadero también!

Yo: ¿Qué necesitaba el herrero para trabajar?

Juan: el hierro

M<sup>a</sup> Victoria: hacía las espadas

Yo: ¿y el panadero?

Fco. A., M<sup>a</sup> Victoria, M<sup>a</sup> Manuela, Marco A.: ¡pan!

Yo: ¿y para hacer el pan?

M<sup>a</sup> Manuela: fuego

M<sup>a</sup> Victoria: lo hacían con leña

Patricia: ¿con una chimenea?

Santos: un horno de piedra y madera para el fuego

Marco A.: los guardias también trabajaban

Paula: el que cosía

Verónica: ¡el sastre!, que hacía la ropa

Yo: ¿y qué necesitaba?

Patricia: hilo

Marco A.: y aguja

Lucía: y entonces cosía la ropa

Santos: los campesinos, que eran pobres y trabajaban plantando comida en un huerto del rey y se podían quedar con alguna comida y otra se la tenía que dar al rey y otra la vendía.

### **5. ¿Cómo vestían las personas de los castillos?**

Fco. A.: con armadura

Yo: ¿todos llevaban armadura?

Todos: ¡No!

Yo: ¿Quién?

Fco. A., Juan, Antonio D.: ¡El caballero!

Santos: y los soldados con un escudo y un casco

Manuel M.: y los guardias, los que luchaban

Yo: ¿y los demás?

Juan: el campesino llevaba ropa vieja y los reyes con vestidos largos y corona

Yo: ¿Y el bufón?

Paula: ¡Con gorro!

Juan y Manuel M.: con mallas

Natalia: y tenía cascabeles en el sombrero

Manuel M.: con vestidos largos la princesa

Julia: y la reina

### **6. ¿Qué cosas hacían para entretenerse?**

Natalia: ¿con el bufón? Haciendo malabares

Juan: haciéndoles reír los bufones

Ángela: jugaban al ajedrez

Manuel M., Fco. A.: el rey jugaba al ajedrez

Verónica: yo lo sabía, pero no me acordaba cómo se llamaba

Paula: a los dados

Manuel M.: esos eran los soldados

Juan y Santos: la reina cosiendo Elena: la reina cosía (a la vez)

Manuel M., Elena: los niños a la gallinita ciega

Patricia: los niños jugaban a la gallinita ciega, la reina cosiendo

Lucía: la reina cosiendo, el rey jugando al ajedrez, los soldados a los dados, los niños a la gallinita ciega.

M<sup>a</sup> Victoria: los soldados a los dados

M<sup>a</sup> Manuela: hacían fiestas

Julia y Santos: los banquetes

Yo: contadme un poco de los banquetes

Manuel M.: tenían sirvientes casi “pa toa” la gente

Julia: carne

Marco A.: ¡carne! Bebían vino

Juan: ¡pollo!

Fco. A.: no comían ensalada

Yo: ¿por qué?

Marco A.: porque solo se comían lo que estaba en la sartén

M<sup>a</sup> Manuela: lo que estaba hecho

Verónica: había música y tocaban instrumentos

Patricia: no tenían tenedores

Marco A.: se limpiaban con las mangas

El resto: ¡No!

Manuel D.: se limpiaban con agua, muchas veces

Yo: ¿De dónde sacaban la carne?

M<sup>a</sup> Victoria: del horno

Antonio D. y Lucía: se iban de cacería

Manuel D y Patricia.: la cazaban

Yo: ¡muy bien! ¿Quién me cuenta algo más de las cacerías? ¿Eran todas iguales?

Marco A.: había dos tipos

Yo: ¿cuáles?

Santos: los perros y los halcones

Juan, Marco. A.: con halcones y con perros

Yo: además de celebrar los banquetes, ir a cazar, o jugar a juegos, ¿organizaban algo más?

Juan: ¡los torneos!

Yo: ¿y qué hacían?

Paula: iba en caballo

Alejandro: iban con los caballos y eran como entrenamientos “pa” la guerra con las lanzas

### **7. ¿Dónde estaban?**

Miriam: los construyen en montañas

Santos: en colinas

Patricia: en la montaña más alta

Antonio D.: en un monte

Manuel M., Natalia: ¡En las colinas!

Manuel D.: para ver si vienen los malos

Marco A.: para verlo todo

Hugo: que mira seño, que el castillo estaba en una montaña, estaba en un sitio muy alto porque podían ver si venían enemigos ¿eh? Y cuando veían un extraño o algo entonces si venían enemigos, otras casitas fuera del castillo, pues lo veían y hacían fuego y, entonces, el rey y la reina sabían que iban a atacar.

### **8. ¿Ahora hay gente que viva en castillos?**

Manuel M.: ya no

Marco A.: No porque el castillo ya es “pa” visitarlo

M<sup>a</sup> Manuela: también se pueden hacer fiestas

Paula: sí las bodas

Elena: Sí      Julia: no, bueno sí

Hugo: no viven, porque hace muchos, muchos, muchos, muchos años había gente, pero después vino la guerra, y después se hizo los rosales y todas esas cosas.

La mayoría sigue en el sí o no sin dar explicación