



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-  
**Grado en Maestro en Educación Infantil**

## **Trabajo Fin de Grado**

# **CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Creativity in Early Years Education

**Estudiante: María Piedad García-Murga Suárez**

Tutor: María del Carmen López Escribano

Madrid, julio de 2019

## Tabla de contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>PALABRAS CLAVE .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>KEY WORDS .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO .....</b>                                 | <b>7</b>  |
| <b>Objetivos generales .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Objetivos específicos .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>3.1. Desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil .....</b>                   | <b>8</b>  |
| 3.1.1. Principales teorías del desarrollo .....                                    | 8         |
| 3.1.2. Teorías sobre el aprendizaje .....  | 10        |
| 3.1.3. Estilos de aprendizaje.....   | 13        |
| 3.1.4. Inteligencias múltiples .....   | 15        |
| 3.1.5. ¿Otras inteligencias? .....   | 17        |
| 3.1.6. Neurociencia y educación .....  | 18        |
| 3.1.7. Diversidad y dificultades de aprendizaje.....                               | 20        |
| <b>3.2. La creatividad .....</b>   | <b>24</b> |
| 3.2.1. ¿Qué es la creatividad? .....   | 24        |
| 3.2.2. El aprendizaje creativo .....   | 27        |
| 3.2.3. Evaluación de la creatividad.....   | 30        |
| 3.2.4. La creatividad en la educación del siglo XXI .....                          | 31        |
| <b>4. PROPUESTA EDUCATIVA: UNIDAD DIDÁCTICA – DONDE HABITAN LOS MONSTRUOS.....</b> | <b>33</b> |
| <b>4.1. Marco teórico (Introducción).....</b>                                      | <b>33</b> |
| 4.1.1. Abordar la creatividad en Educación Infantil .....                          | 33        |
| 4.1.2. Lenguajes expresivos .....  | 35        |
| <b>4.2. Evaluación inicial, previa o diagnóstica.....</b>                          | <b>41</b> |
| <b>4.3. Características psicoevolutivas del grupo .....</b>                        | <b>41</b> |
| 4.3.1. Desarrollo psicofisiológico global del niño .....                           | 41        |
| 4.3.2. Desarrollo en las áreas específicas de aprendizaje .....                    | 43        |
| <b>4.4. Destinatarios.....</b>   | <b>45</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.4.1. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas .....                       | 46        |
| <b>4.5. Objetivos didácticos .....</b>  | <b>47</b> |
| OBJETIVOS GENERALES .....   | 47        |
| OBJETIVOS DIDÁCTICOS .....  | 48        |
| <b>4.6. Contenidos .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>4.7. Principios metodológicos .....</b>  | <b>50</b> |
| 4.7.1. El papel del educador.....   | 51        |
| <b>4.8. Recursos.....</b>   | <b>52</b> |
| 4.8.1. El cuento como hilo conductor y centro de interés: foco motivador.....                   | 52        |
| <b>4.9. Temporalización .....</b>   | <b>54</b> |
| <b>4.10. Actividades/sesiones.....</b>  | <b>54</b> |
| 4.10.1. Actividad 1: “Becoming a forest” – Dramatización y Paisajes sonoros y visuales .....    | 54        |
| 4.10.2. Actividad 2: “Wild Things” – Figuras musicales, escucha, movimiento y relajación .....  | 57        |
| 4.10.3. Actividad 3: “The scariest Wild Thing” – Modelado de arcilla y técnicas plásticas ..... | 59        |
| 4.10.4. Actividad 4: “Back home” – Creación del barco para la travesía de Max .....             | 62        |
| <b>4.11. Evaluación .....</b>   | <b>65</b> |
| 4.11.1. Evaluación del alumnado .....   | 66        |
| 4.11.2. Autoevaluación .....  | 66        |
| <b>5. REFLEXIÓN CRÍTICA .....</b>   | <b>66</b> |
| <b>5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias .....</b>                              | <b>66</b> |
| <b>5.2. Limitaciones y propuestas de mejora .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>5.3. Conclusiones y reflexión personal .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.....</b>                        | <b>70</b> |
| <b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>7. INDICES .....</b>   | <b>78</b> |
| <b>7.1. Índice de tablas .....</b>  | <b>78</b> |
| <b>7.2. Índice de figuras .....</b>   | <b>78</b> |
| <b>7.3. Índice de ilustraciones.....</b>  | <b>78</b> |
| <b>7.4. Índice de autores.....</b>  | <b>78</b> |
| <b>8. ANEXOS .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>8.1. ANEXO I: Producciones de la propuesta didáctica .....</b>                               | <b>81</b> |
| 8.1.1. Sesión 1 .....   | 81        |
| 8.1.2. Sesión 2 .....   | 82        |

|  |           |
|--|-----------|
| 8.1.3. Sesión 3 .....  | 82        |
| 8.1.4. Sesión 4 .....  | 83        |
| <b>8.2. ANEXO II: Recursos didácticos .....</b>                  | <b>84</b> |
| 8.2.1. Cuento: Where the Wild Things are by Maurice Sendak ..... | 84        |
| 8.2.2. Canciones .....   | 85        |
| 8.2.3. Narración para la relajación guiada .....                 | 87        |
| <b>8.3. ANEXO III: Tablas de valoración.....</b>                 | <b>88</b> |
| 8.3.1. Evaluación de los alumnos .....                           | 88        |
| 8.3.2. Autoevaluación .....                                      | 89        |

## **RESUMEN**

Tras la revisión de diferentes fuentes bibliográficas para el conocimiento de todas las implicaciones psicopedagógicas y la integración de competencias de este Grado, se plantea una implantación en el aula con una propuesta didáctica que tiene como objetivo la puesta en valor y la inclusión de todas las habilidades mediante una capacidad común a todas las personas: la creatividad. El trabajo aborda el conocimiento de distintas teorías de desarrollo, del aprendizaje, del concepto de la creatividad y la relación que esta ha tenido con la inteligencia, y su potencial para la expresión en distintos lenguajes y para alcanzar la desaparición de las barreras diferenciales en el grupo respetando todas las individualidades.

## **ABSTRACT**

After the review of different bibliographic sources, an implementation in the classroom through a didactic proposal is posed, in order to acquire the knowledge of the psychopedagogical implications and the integration of the Degree's competences. The aim of this didactic unit is the appreciation in value and the inclusion of all the abilities given a common capacity to all people: creativity. This paper addresses the knowledge of several development theories, learning theories, and its potential for the expression in distinct languages and to achieve the disappearing of the differential barriers within the group respecting each and all individualities.

## **PALABRAS CLAVE**

Creatividad, educación infantil, expresión corporal, movimiento, arte, dramatización, emociones, música, aprendizaje significativo.

## **KEY WORDS**

Creativity, Early Years education, Body expression, movement, Arts, emotions, Music, Drama, meaningful learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la experiencia vivida en las prácticas y lo aprendido a lo largo del Grado, he considerado conveniente poner el foco de atención en las disciplinas que más abiertamente permiten y practican el desarrollo de la creatividad y la expresividad en el niño. Además, la situación experimentada en mi centro de prácticas me impulsó a elaborar mi propuesta didáctica en esta línea, por lo que he considerado consecuente que mi TFG explorase el análisis de la necesidad de una propuesta como esta en un contexto dado, aunque aplicable a otros, y con los recursos disponibles.

La pertinencia de su implementación es, además, manifiesta debido a que en el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b) se alude a las distintas áreas de desarrollo del alumno, con las cuales se relacionan las disciplinas que se analizarán en este trabajo: expresión corporal, plástica y música, principalmente. Todas ellas han sido objeto de estudio a lo largo de esta titulación.

Tal y como se argumentará posteriormente de manera fundamentada, el desarrollo de estas habilidades innatas en el niño, las de crear y comunicarse, revertirán de manera crucial en múltiples ámbitos de su desarrollo de modo positivo para su bienestar y en la satisfacción de sus auténticas necesidades. Es, por lo tanto, labor fundamental realizar una crítica reflexiva acerca de la importancia del tema y sobre su peso en las programaciones de aula, el tiempo real otorgado a estas materias en horario lectivo en proporción con otras áreas y el grado de integración, junto con otras competencias, de las mismas.

Este trabajo comenzará con la exposición de algunos conceptos relativos al desarrollo cognitivo, así como sobre las teorías más relevantes sobre su estudio. Posteriormente, se hará hincapié en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el concepto de la creatividad, su aprendizaje, la evaluación, o la educación de nuestro tiempo, además de otros procesos y consideraciones esenciales para su desarrollo, como las dificultades de aprendizaje o los últimos avances de la neurociencia. Finalmente, ahondaremos en aspectos teóricos específicos necesarios para la introducción de la propuesta didáctica en su marco teórico como las referentes al hilo conductor secuencial de la propuesta: el cuento; las áreas y competencias relacionadas con los lenguajes expresivos: expresión corporal, musical y plástica; las características psicoevolutivas del niño en esta etapa, y los objetivos y contenidos que se pretenden trabajar mediante la propuesta final presentada, etc.

## 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

### Objetivos generales

En consonancia con lo expuesto en el reglamento para la consecución del título de Grado, los objetivos generales que ha de perseguir el TFG son los siguientes:

- A. Compendiar e interconectar los contenidos del Grado a través de sus Competencias.
- B. Utilizar las estrategias didácticas y contenidos de aprendizaje a las diferentes áreas disciplinares.
- C. Progresar en el desarrollo de un razonamiento reflexivo (argumentativo), crítico (metódico, de análisis, sinóptico) e investigador (fundamentado y riguroso en su terminología).
- D. Realizar un trabajo de carácter formal adecuado a un nivel académico universitario de fin de titulación.
- E. Perfeccionar destrezas y estrategias comunicativas orales y escritas.
- F. Servirse de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) relacionadas con esta especialidad profesional.

### Objetivos específicos

- A. Ahondar en la investigación de teorías y metodologías para la reflexión y la posterior aplicación pedagógica de aquellas más adecuadas.
- B. Adquirir un conocimiento fundamentado y práctico que pueda enriquecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a desarrollar en el aula como futura docente.
- C. Comprender las características psicopedagógicas que ha de presentar una propuesta de calidad para potenciar las posibilidades de Enseñanza-Aprendizaje desde el enfoque de la expresión y la creatividad.
- D. Conocer las características psicoevolutivas de los destinatarios a los que va dirigida la acción pedagógica para adecuar la intervención a las necesidades individuales de todos nuestros alumnos.
- E. Hacer un análisis de una propuesta que pueda facilitar que se trabaje el mayor número de competencias y áreas del currículo de manera integradora.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil

##### 3.1.1. Principales teorías del desarrollo

Diferentes perspectivas han determinado las corrientes de concepción de la adquisición de habilidades y de la conducta desarrolladas durante el siglo XX por parte de diferentes autores. Las que mencionaremos a continuación no son las únicas, pero sí las que mayor impacto han ejercido históricamente (Delval, 2008):

- **La teoría psicoanalítica:** con Freud como primer impulsor, pretende ahondar en el conocimiento psicológico, tomando en cuenta lo inconsciente, para llegar a lo consciente, e identificando la manera en que el niño canaliza su energía en forma de acción, esto se consideraría la motivación, y existen unas etapas de actuación que conducen a la satisfacción de las necesidades infantiles.
- **La teoría conductista:** tiene sus más famosos representantes en Watson, quien sustentaba su punto de vista en los trabajos de Pavlov, el **condicionamiento clásico**; y en Skinner (1938), quien hablaría del **condicionamiento operante** (Delval, 2008). Son también influyentes los trabajos de Thorndike sobre el refuerzo (Pérez, Pérez, & Sánchez, 2013). En este sentido, la explicación de la adquisición de nuevas conductas por parte del sujeto a partir del condicionamiento, inicialmente, no serían conscientes. Para esta corriente, el aprendizaje supondría una constante incorporación de comportamientos nuevos, y sostiene que compartimos mecanismos con los animales que se van complejizando progresivamente por interrelación entre ellos. No considera que haya etapas, debido a que su posición es la de la acumulación de conductas, es decir, incremento de carácter cuantitativo.
- **La psicología de la Gestalt:** argumenta que existen unas estructuras, algo así como totalidades, de las que se sirve el ser humano y, en oposición al conductismo, estas totalidades establecidas por sus virtudes internas se descomponen en unidades. Esto supondría ir de lo complejo a lo simple. Esta corriente de pensamiento no cree que exista una evolución o un nacimiento, sino que las estructuras serían comunes a todos los niveles de desempeño cognitivo. Uno de sus representantes más significativos fue Max Wertheimer.
- **La teoría de Piaget:** en su afán por explicar los procesos cognitivos, este autor centra su interés en la génesis del conocimiento. Para el autor, las conductas son complejas, sin embargo, cree que estas son construidas de manera progresiva y van evolucionando a lo largo del tiempo. De acuerdo con sus postulados, la persona atraviesa unas etapas en las que utiliza distintas estructuras y en su concepción de

psicología busca explicar la organización de la actividad del sujeto mediante sus mecanismos interiores.

- **La teoría de Vygotsky:** la teoría de este autor establece puntos en común con la de Piaget, no obstante, insiste en que los condicionamientos sociales a los que se ve expuesto el sujeto determinan ineludiblemente su evolución, siendo la sociedad la principal responsable en la adquisición de las formas de conducta e interiorización de la cultura y el conocimiento.
- **La psicología cognitiva:** en oposición directa con el conductismo, defiende los procesos internos que atraviesa el sujeto, elaborando o procesando información, a la par que genera representaciones del entorno y su propia actividad. En este sentido se acercaría a Piaget, aunque, por otra parte, describe procesos de asociación que, paradójicamente, lo aproximan al conductismo. Esta corriente se ha mostrado muy activa y representa una gran influencia dentro de los estudios de psicología en nuestros días.

Todas estas teorías, muy antiguas en algunos casos, siguen suscitando dudas acerca de cuál es el factor que ejerce una mayor influencia sobre el ser humano, si el ambiente o la herencia biológica. El debate ha generado multitud de estudios y respuestas, en una dirección y en la otra, no obstante, el ser humano puede tomar decisiones voluntariamente y modificar aspectos y características de sí mismo y de su entorno a lo largo de su vida (Delval, 2008).

Tras esta aproximación a las teorías, aclararemos la concepción de Piaget del desarrollo y los procesos mentales. La visión de este autor estaba muy marcada por su interés en la construcción del pensamiento y considera las conductas humanas como un proceso de **adaptación** al medio, con el que interactúa el ser humano en su faceta más biológica. De acuerdo con el autor ginebrino, este proceso tendría dos etapas: la **asimilación**, que sucede por contacto y actividad del ser humano sobre el medio, y la **acomodación**, que es la acción del entorno sobre el organismo, y su posterior modificación del mismo. El autor afirma que a través de la actividad sobre el medio y en interacción con este, el ser humano forma estructuras cada vez más elaboradas que van actuando sobre los esquemas previos, lo que se ha dado en llamar **constructivismo** (Delval, 2008).

Ni la teoría de Piaget ni la de Vygotsky son excluyentes, aunque cada una centra su interés en un aspecto: el individuo, en el caso de Piaget; o los factores sociales, en el caso de Vygotsky. Además, ambos conceden gran importancia al lenguaje. Para Piaget, este sirve a la formación de la inteligencia y el pensamiento, y en el caso de Vygotsky, como herramienta principal para la socialización (Delval, 2008).

### **3.1.2. Teorías sobre el aprendizaje**

Una vez expuestos los conceptos esenciales en el punto anterior, podremos afirmar que, desde el punto de vista de cómo el ser humano se comporta y las modificaciones temporales o permanentes que su actividad e interacción con el medio conllevan, el aprendizaje sería el resultado de estas operaciones en su conducta, así como su habilidad para la adaptarse al medio (García & Moreno, 2007).

Tanto el **cognitivismo** como el **conductismo** han tratado de explicar las operaciones que subyacen a los cambios operados en el comportamiento del ser humano y su resultado. Estas operaciones, que podríamos denominar mecanismos, serían algunos como el condicionamiento o el aprendizaje vicario o por observación (García & Moreno, 2007).

Durante mucho tiempo a lo largo de la historia, ha tratado de utilizarse un modelo por el cual el docente era el transmisor del conocimiento y el discente el receptor. Este modelo de enseñanza consideraba al alumno como un recipiente vacío que habría que rellenar con conceptos y datos que memorizar, su actitud sería pasiva, obediente, y su misión sería escuchar y aceptar las enseñanzas del maestro en silencio (Pérez et al., 2013).

Con una buena acogida hasta la fecha, se recibieron las **teorías del procesamiento de la información**, influenciadas por los avances tecnológicos en las décadas de los cincuenta y los sesenta. Estas teorías defienden los procesos internos que se producen en el cerebro humano para la absorción del conocimiento mediante tres fases. En un primer momento se recibiría y filtraría el estímulo externo percibido por los sentidos en relación con el entorno; después, estos datos sensoriales se almacenarían de forma temporal en la memoria a corto plazo, donde puede darse una codificación; y, por último, esta información se almacenaría y organizaría a largo plazo en la memoria, a modo de esquemas y de donde podríamos recuperar el conocimiento posteriormente (Pérez et al., 2013).

Tomando algunas aportaciones de la teoría anterior, la del procesamiento de la información y de ciertos recursos conductistas, el enfoque **cognitivista** toma el aprendizaje significativo y trata de explicar el aprendizaje subrayando su carácter activo como proceso. Nuestra mente trabaja con multitud de estímulos y se da un equilibrio entre lo biológico y lo emocional. Los retos incentivan el aprendizaje y no así la autoridad o el miedo, que es perjudicial (Pérez et al., 2013).

Desde el punto de vista de la psicología de la educación y el enfoque social han de tenerse en cuenta otros elementos. Desde la teoría del **aprendizaje cognoscitivo social** de Bandura se subraya la importancia del ambiente como factor primordial y surgen conceptos como el de **imitación** y **modelado**, los medios esenciales de adquisición de conocimiento, tanto de rutinas como de información. El rol del adulto es primordial ya que el niño aprende

principalmente por **imitación**: no es por medio de instrucciones y directrices que el aprendizaje se produce, sino mediante la observación y acción con otros y tras un procesamiento de la información (Schunk, 1977). De este modo, el alumno podrá integrar los valores y normas de la sociedad en la que vive, ya que la enseñanza de conceptos nunca puede estar aislada de la cultura del mundo que nos rodea (Bruner, 1999).

En este sentido, en relación directa con el entorno, tendría lugar el **aprendizaje por descubrimiento** que desarrolla Bruner. Se podrían diferenciar dos tipos, el aprendizaje por descubrimiento guiado, en el que se aportan los recursos para que el alumno descubra las soluciones a las cuestiones planteadas y se ofrece una guía; y el aprendizaje por descubrimiento autónomo, en que el estudiante trabaja integrando la información y alcanza sus conclusiones (Pérez et al., 2013).

Por su parte, Vygotsky formula la noción de la **zona de desarrollo próximo (ZDP)** como ese lugar intermedio entre el nivel de desarrollo en que el niño es capaz de resolver una tarea y ese otro escalón que le impulsa al siguiente estadio, ayudado por el adulto (Prados et al., 2014, pág. 37). A este respecto, Bruner (1984) añade que, además de la ayuda del andamiaje prestado por familiares y compañeros, un entorno favorecedor y enriquecedor potenciará las posibilidades de desarrollo mental del niño.

Retomando el papel activo del ser humano en su propio proceso, encontramos también el modelo de **aprendizaje por investigación** o indagación, este defiende la figura del alumno como poseedor de ciertos conocimientos que va generando hipótesis o teorías sobre la realidad que observa y con la que experimenta, y va elaborando mediante procesos de investigación y experimentales. En este caso el maestro plantea situaciones y el alumno buscará respuestas para generar sus propias teorías y su conocimiento (Pérez et al., 2013).

Por lo tanto, algunas de nuestras conductas las aprendemos por el mero hecho de vernos expuestos a su observación, sin necesidad de práctica, aunque, además del *aprendizaje por observación*, es evidente que algunos hábitos y comportamientos se asimilan debido a su práctica reiterada, con esto nos referimos al *aprendizaje procedimental* (García & Moreno, 2007).

García Madruga y Moreno (2007) exponen acerca del aprendizaje del conocimiento que, la corriente más aceptada de pensamiento, la que defiende la teoría **constructivista**, nos habla de un progreso acumulativo en el cual se da una interacción entre la nueva información y aquella con la que ya cuenta el sujeto. Para este tipo de aprendizaje es imprescindible la interacción con el medio y las habilidades cognitivas propias, los temas, para ser asimilados, han de captar la atención y ser del interés del educando, esto significa contar con el contacto directo con la realidad y experimentar con el medio, aceptando los

errores como un fundamento para el proceso de aprendizaje (Pérez et al., 2013). En este contexto, tendríamos por tanto el **aprendizaje significativo** frente al **aprendizaje memorístico** o repetitivo. En el caso del primero, el proceso de elaboración del nuevo conocimiento en relación con el ya existente, se da gracias al proceso de la asimilación, este tipo de aprendizaje es recomendado en el ámbito escolar (García & Moreno, 2007). El **aprendizaje significativo**, de acuerdo con Ausubel, tendrá sentido para el alumno puesto que lo acercará a un nuevo conocimiento construido por sí mismo sobre las bases de la experiencia, y en consonancia con sus estructuras cognitivas previas (Moreira, 1997). Si bien es cierto que, por su parte, el aprendizaje memorístico tendrá mayor relevancia cuando no existan fundamentos preexistentes o el tema se presente como una abstracción (García & Moreno, 2007).

Gracias a muchos de los postulados de Vygotsky, se establece la teoría del **socio-constructivismo**, que también subraya el proceso individual de construcción de conocimiento sobre las bases de lo que ya se conoce, recalcando que esto no puede suceder independientemente del contexto en que esto sucede. Resultado de este planteamiento podemos encontrar el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje situado, en que los alumnos generan los significativo de su aprendizaje en interacción común. Todas las personalidades e ideas contribuyen a general este corpus de conocimiento, por lo que cada uno, a su vez, interpreta y asimila la construcción de su propio aprendizaje según sus experiencias, conocimientos previos, experiencias, sus esquemas, etc. (Pérez et al., 2013).

Autores de la talla de Chomsky se oponen al estructuralismo empirista y al conductismo (Delval, 2008a). Arteaga y Macías (2016) plantean de manera sintetizada las claves acerca de la diferencia entre los modelos de aprendizaje empirista y constructivista:

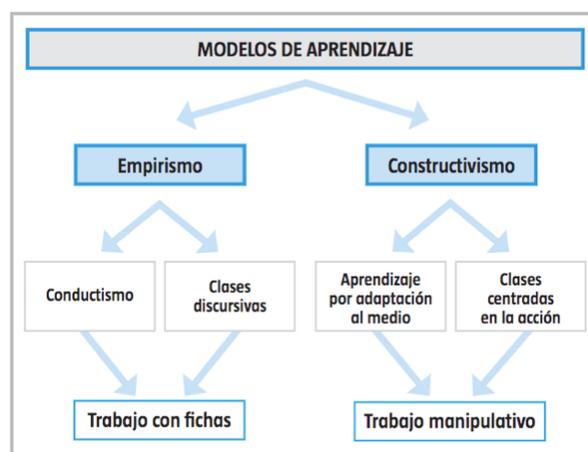


Figura 1. Modelos de enseñanza-aprendizaje (Arteaga & Macías, 2016, p. 27)

En el aprendizaje, además, existen procesos atencionales y memorísticos implicados que la neurociencia y la psicobiología se encargan de estudiar. Se considera que la repetición de

una conducta hasta su automatización libera ciertas áreas del cerebro y permite dedicar sus recursos a otras funciones, e incluso realizar varias actividades. De acuerdo con los sustratos neuronales empleados, actualmente se tiende a separar el aprendizaje entre el considerado **aprendizaje implícito** y el **aprendizaje explícito**, lo que podríamos traducir en inconsciente o consciente, respectivamente (García & Moreno, 2007).

Además de los procesos internos psicológicos, todos los modelos propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje han recibido críticas o han sido aceptados por parte de la comunidad científica y educativa. Actualmente, la tendencia nos conduce hacia el aprendizaje por indagación, mediante la experimentación y los conocimientos previos, las actividades de la vida diaria del niño, en que él es protagonista y agente de su actividad en contacto directo con la información (Pérez et al., 2013).

### **3.1.3. Estilos de aprendizaje**

Son muchos los pedagogos del nuevo siglo que consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es de la misma manera efectivo para todos los alumnos y que, por tanto, este no puede ser igual para todos ni seguir un modelo estándar (Fernández, 1993, en Cabrera, 2009). Es por ello que Coll (1995) establece que los maestros a veces carecen de las herramientas apropiadas sobre la práctica educativa que de respuesta a sus problemas partiendo de la comprensión del modo de aprendizaje de los educandos (Coll, 1995, en Cabrera, 2009).

Por este motivo se hace necesario acudir a lo que los psicólogos de la educación han tenido en denominar los **estilos de aprendizaje**, aquellos que determinan las conductas y actitudes diferenciadas de los niños hacia el aprendizaje (Enciclopedia de Psicología, 1998, en Cabrera, 2009). De este modo, Nunan (1991) ha indicado que adecuarse metodológicamente a los estilos de los alumnos puede repercutir positivamente en su bienestar y en los resultados (Nunan, 1991, en Cabrera, 2009) y Oxford (1993) añade que los maestros hemos de sensibilizarnos más con estos estilos y estrategias para apoyar a los alumnos con una metodología adaptada a todas las necesidades del individuo en el aula, potenciando sus preferencias y mostrándoles cómo mejorar en sus estrategias para aprender (Oxford, 1993, en Cabrera, 2009).

Siendo el término utilizado por primera vez por la corriente de la psicología cognitivista en los años cincuenta, tuvo en cuenta aspectos relacionados con la lingüística, la computación y la neurología, desechando las ideas conductistas (Cabrera, 2009). En un primer momento, Witkin (1954) se interesó por la percepción y procesamiento individual de la percepción,

seguido por otros investigadores que entre la década de los cincuenta y finales de los ochenta ahondaron en la dependencia del contexto (Cabrera, 2009).

En los años sesenta la corriente neurológica estudió la relación de los hemisferios del cerebro con la especialización en las distintas funciones cognitivas a través de los trabajos de Sperry y, también en esta década, la pedagogía acogió estos descubrimientos científicos, dando lugar a una necesidad de transformación en la educación. De esta manera, mientras que algunos autores hablaban de la forma en que las percepciones iniciales impactan en la capacidad del alumno para asimilar y fijar la información (Dunn, Dunn y Price 1979, en Cabrera, 2009); otros como Gregory (1979) incidían en las diferentes conductas que nos indican cómo el individuo adquiere el aprendizaje adaptándose al contexto que lo rodea (Gregory, 1979, en Cabrera, 2009).

No obstante, es la de Keefe (1988) la concepción más difundida, la cual establece que los estilos de aprendizaje serían características de tipo cognitivo, afectivo o biofisiológico que, de manera generalmente fiable indican la manera en que los alumnos incorporan la información, se relacionan y actúan en respuesta a sus percepciones en los ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988, en Cabrera, 2009).

Dentro del estudio de este campo, las clasificaciones para los denominados estilos de aprendizaje son muy numerosas, distinguiendo entre los tipos según los alumnos o la manera de aprender, y mayoritariamente estableciendo estas clasificaciones a través de dos criterios principales, como son: las vías por las que se percibe la información o canales de aprendizaje; y las distintas maneras en que se procesa la información (Cabrera, 2009).

El modelo de Dunn y Dunn (1978, 1982) fue de los primeros en aparecer en el ámbito de la educación y da gran importancia la forma mediante la que las respuestas más frecuentes de los alumnos se dan frente a las tareas de aprendizaje, lo consideran modalidades perceptuales y se traducirían en tres **estilos de aprendizaje**: el **estilo visual**, el **estilo auditivo** y el **estilo kinestésico o táctil** (Cabrera, 2009).

Otro de los enfoques más conocidos es el de la asimetría en el funcionamiento del cerebro y sus dos hemisferios, también conocido como el **enfoque de la mente bilateral**. Los descubrimientos acerca del cerebro para aquellos partidarios de este enfoque en el ámbito de la educación muestran que: ambos hemisferios reciben y procesan los estímulos externos de distinta manera; ambos son necesarios de la misma manera para el funcionamiento del cerebro como un todo; el ser humano puede mostrar predominancia del uso de un hemisferio en determinadas tareas cognitivas (Pérez, 1998, en Cabrera, 2009).

A continuación, se muestra la tabla con las mencionadas clasificaciones propuesta por Cabrera (2009):

Tabla 1. Clasificación de tipos de aprendices según estilo de aprendizaje (Cabrera, 2009, p. 5-6)

| Criterios de clasificación de los estilos de aprendizaje                      | Tipos de aprendices según los estilos de aprendizaje   | Autores   |
|---|--|---|
| <b>Según las vías de percibir información</b><br><br>(Canales de aprendizaje) | Auditivos, Visuales, Táctiles/ Kinestésicos  | Reid (1984); Dunn, Dunn and Prince (1989); O'Brien(1990); Oxford (1993); Kinsella (1993)  |
|   | Visuales, Verbales   | Felder & Henriquez (1995)   |
|   | Concretos, Abstractos  | Gregorc (1982); Kolb (1984); McCarthy (1987)  |
|   | Sensoriales, Intuitivos  | Jung (1971); Myers & Myers (1980); Myers & McCaulley (1985); Laurence (1993); Felder & Henriquez (1995)                         |
| <b>Según las formas de</b>  | Dependientes, Independientes   | Witkin et al. (1971, 1976,1977); Ramírez & Castañeda (1974); Hai-Benson (1987); Carter (1987); Scarcella (1990); Magolda (1991) |
| <b>procesar la información</b>  | Activos, Reflexivos  | Kolb (1976), (1984); Reid (1987); McCarty (1987); Johnson et. al. (1991); Felder & Henriquez (1995)                             |
|   | Globales, Analíticos   | Cawley, Miller & Milligan (1976); Smith (1982); Cranston & NcCort (1985); Schmeck (1988); Flannery (1991)                       |
|   | Globales, Secuenciales   | Felder & Henriquez (1995)   |
|   | Causales, Secuenciales   | Gregorc (1982)  |
|   | Con desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro/ Con desarrollo del hemisferio derecho del cerebro | Williams (1983); Kane (1984); McCarthy (1987); Kinsella y.Esquerre (1993)   |
|   | Atomísticos, Holísticos  | Marton (1988)   |
|   | Serialísticos, Holísticos  | Pask (1988)   |
|   | Inductores, Deductores   | Glaser (1988); Lahti (1986); Ropo (1987); Felder & Henriquez (1995)   |

### 3.1.4. Inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue desarrollada por Gardner a finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta. Esta defiende que las personas cuentan con ocho tipos distintos de inteligencia, que además son independientes entre sí. No descarta que el número pueda ser mayor. Los seres humanos utilizan estas distintas inteligencias para generar cosas nuevas o resolver problemas que les plantea el mundo en el que viven. Estas ocho inteligencias serían: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia

espacial, inteligencia musical, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal (Gardner, Davis, Christodoulou, & Seider, 2002).

La definición específica de cada tipo de inteligencia se puede encontrar en la tabla a continuación (Gardner et al., 2002):

Tabla 2. Las ocho inteligencias de Gardner (Gardner et al., 2002, p. 488)

| <b>Table 24.2. Gardner's Eight Intelligences</b> |  |
|--|--|
| <i>Intelligence</i>                              | <i>Description</i>   |
| Linguistic                                       | An ability to analyze information and create products involving oral and written language such as speeches, books, and memos.                |
| Logical-Mathematical                             | An ability to develop equations and proofs, make calculations, and solve abstract problems.  |
| Spatial  | An ability to recognize and manipulate large-scale and fine-grained spatial images.  |
| Musical  | An ability to produce, remember, and make meaning of different patterns of sound.  |
| Naturalist                                       | An ability to identify and distinguish among different types of plants, animals, and weather formations that are found in the natural world. |
| Bodily-Kinesthetic                               | An ability to use one's own body to create products or solve problems.   |
| Interpersonal                                    | An ability to recognize and understand other people's moods, desires, motivations, and intentions.   |
| Intrapersonal                                    | An ability to recognize and understand one's own moods, desires, motivations, and intentions.  |

En un primer momento, el autor describió siete, a las que posteriormente añadió la inteligencia naturalista, y no cierra la posibilidad de que la lista pueda aumentar. El autor nos hablaba también de ámbitos, o disciplinas de logro en que los individuos podrían sobresalir, con frecuencia en relación con sus gustos y preferencias (Gardner et al., 2002).

Esta teoría postula que una persona no tiene por qué mostrar un alto índice de inteligencia en todas ellas o solo en una, y que estas no son comparables. Otros autores como Thorndike (1920), comprendían la inteligencia como el resultado de la unión de la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social (Gardner et al., 2002). Otros autores hablaron en términos de compendio de habilidades, como Thurstone (1938), y otros, como Guilford (1967), estructuraban el concepto en categorías de distinto tipo. Sternberg (1985; 1990) se decanta por una tríada de inteligencias que separa lo analítico de lo creativo o lo práctico, y por su parte Ceci (1990; 1996) defiende que para adquirir el

conocimiento y poder establecer conexiones entre los conceptos, se dan multitud de potenciales cognitivos (Gardner et al., 2002).

Esta teoría gozó de una muy buena acogida por parte del ámbito educativo, puede que en parte a esto, y a las fuentes con las que cuenta, lo que sí es claro es que muchos docentes y centros educativos han incorporado las Inteligencias Múltiples a su modelo pedagógico, contando con sus principios en su proyecto educativo (Gardner et al., 2002).

### **3.1.5. ¿Otras inteligencias?**

Además de otros estudiosos, el mismo autor que formuló la teoría sobre la multiplicidad de inteligencias baraja la existencia de otras inteligencias, así como la **inteligencia existencial** (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009) o la **inteligencia naturalista**, esta última ya incluida en algunas obras más recientes (Gardner, 2001; Gardner et al., 2002). En su clasificación no aparece una inteligencia artística como tal, a pesar de que, como subrayaba el autor, la creatividad ha sido históricamente relacionada con el ámbito del arte (Gardner, 1998). El motivo de esta exclusión en su clasificación es que el arte es producto de la relación de la creatividad junto con cualquiera de las otras inteligencias. (Gardner et al., 2002).

Sánchez Manzano (2010) habla de la **inteligencia creativa** negando la posibilidad de la definición del concepto de creatividad, aunque señala ciertas definiciones de algunos autores que merecen su atención. Este autor habla de la inteligencia, y de la inteligencia creativa como una parte de la inteligencia en contraposición a la inteligencia lógica. Según el autor la inteligencia creativa se basa en la asociación de ideas y la innovadora combinación de estas, rompiendo con los procedimientos aprendidos. En este tipo de inteligencia, que no mira hacia el pasado, se destaca el uso de la imaginación, equiparando la misma con la sabiduría, es decir, la sabiduría equivale a ser inteligentemente creativo, mucho más que a ser inteligente (Sánchez, 2010).

Más recientemente, Lucas y Claxton (Lucas & Claxton, 2014) defienden la flexibilidad y la posibilidad de expansión de la inteligencia, de acuerdo con los hallazgos de la neurociencia y en contra de lo que se pensaba anteriormente. Estos autores plantean nuevas líneas con las que trabajar para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y analizan lo que denominan **nuevas inteligencias**. Estas son: la inteligencia distributiva, la inteligencia expandible, la inteligencia social, la inteligencia práctica, la inteligencia intuitiva, la inteligencia estratégica y la inteligencia ética (Lucas & Claxton, 2014).

Por supuesto, no podemos obviar el impacto del estudio de la **inteligencia emocional** que autores como Salovey y Mayer propusieron como parte de la inteligencia social y que, de

acuerdo con los autores, implicaría el manejo de emociones y sentimientos propios y ajenos, su identificación y diferenciación y su conocimiento para orientar nuestra conducta y pensamiento (Domínguez, 2004).

Como vemos, Gardner, autor de la teoría de las Inteligencias Múltiples, no incluía la inteligencia emocional en su lista; sin embargo, su aportación fue clave, a través de las definiciones de las **inteligencias interpersonal e intrapersonal**. Para el autor las definiciones se sustentan en la habilidad para la identificación o el reconocimiento de estas emociones, aspiraciones, estados de ánimo, etc. ajenos y propios (Gardner et al., 2002).

No obstante, es Goleman el autor mundialmente conocido por la difusión de este concepto, quien añade a las capacidades de reconocimiento de los sentimientos de la persona y de los otros, la motivación y el manejo de las mismas para con las relaciones que establecemos con nosotros mismos y con otras personas, poniendo énfasis en el manejo de habilidades sociales, y en aspectos como la empatía y la ya mencionada motivación (Goleman, 1999, en Domínguez, 2004). Más recientemente, el autor, junto con otros miembros del *Center for Ecoliteracy*, recoge en su obra casos recientes que exponen como los docentes están llevando a cabo una aplicación práctica para el fomento de la **inteligencia emocional**, la **inteligencia social** y la **inteligencia ecológica** (Goleman, Bennett, & Barlow, 2012).

### **3.1.6. Neurociencia y educación**

Debido a los últimos descubrimientos y avances científicos y tecnológicos parece darse, desde los últimos años, un interés inusitado por parte de la comunidad educativa en torno a la cuestión acerca de cómo funciona el cerebro, y es posible que esta demanda de evidencia científica conduzca algún día a reformas en la educación fundamentadas en la coherencia del modo en que el aprendizaje se produce de acuerdo con la actividad cerebral. La neuroeducación surge como una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentada en el cerebro, se relaciona con conocimientos de otros campos como la sociología, la medicina o la psicología para así fomentar y sacar partido de los procesos de aprendizaje, atención y memoria de los alumnos, y en el modo de enseñar de los maestros. De acuerdo con el autor, esta disciplina puede contribuir en el proceso del fomento de la creatividad, recuperando el foco y afianzando campos tan determinantes en el aprendizaje como familia, medio social y cultura propias, y los procesos cerebrales de la emoción, curiosidad, motivación, atención y su relación con el aprendizaje y la memoria (F. Mora, 2016).

La neurociencia revela que la clave del funcionamiento del cerebro está, no tanto en las partes del mismo encargadas de determinadas funciones, sino en la calidad de las redes

neuronales interconectadas, que se comportan de manera dinámica, intercambiando sustancias denominadas neurotransmisores, que portan información específica. Esta información puede ser más o menos compleja, lo cual dependerá de la composición química y los neurotransmisores involucrados, la cantidad de neuronas y las áreas de actuación. Lo más importante para promover el buen funcionamiento desde la perspectiva de los educadores es incidir en el favorecimiento de la capacidad de intercambio y de las relaciones entre estos conectores. Ha de existir el fomento de la asociación de ideas y conceptos, y no de una memoria estática. Está en las sinapsis y el intercambio de información y el funcionamiento global del cerebro donde radica el posible éxito de nuestra labor (Bueno, 2017). Y, por supuesto, en la relación que el sujeto establece con el medio, a la vez que estos procesos se suceden (F. Mora, 2016).

Esta disciplina está favoreciendo la desaparición de falsos mitos sobre el funcionamiento del cerebro, por ejemplo, el tan extendido mito que afirma que solo utilizamos un 10% de nuestra capacidad cerebral o el que postulaba en el siglo XIX que la corteza cerebral no era más que una recubierta de protección, sabiéndose ahora que multitud de funciones tienen lugar en esta zona. No todas las actividades que se realizan dependen de la funcionalidad de las mismas partes del cerebro o de sus componentes, pero sí que para seguir una actividad con pautas es necesario que se activen las áreas implicadas en la creatividad. Por otra parte, esto no quiere decir que cuando no estemos realizando actividades el cerebro no se encuentre funcionando, de hecho, una de las cuestiones que subrayan los estudiosos es la importancia del sueño y de la distracción para el cerebro, momentos en que este órgano continúa con una tasa de gran actividad a la par que consolida aquello que ha estado aprendiendo. Además, esta conexión de redes que normalmente no están relacionadas fomenta la creatividad (consistente en el establecimiento de elementos aparentemente no relacionados). Los expertos cuestionan la pertinencia de la necesidad de enseñar de acuerdo con el hemisferio cerebral predominante, o según el funcionamiento del cerebro femenino o masculino, por ejemplo, campos en los que se detectan varios falsos neuromitos (Bueno, 2017).

Al respecto de la teoría de las Inteligencias Múltiples, se reconoce que fue una teoría que en su momento contribuyó a desbancar a la idea del CI, basado en unas pruebas que evaluaban aspectos muy concretos de la personalidad, dejando otros de lado; sin embargo, no se considera verosímil concebir la capacidad de la inteligencia como un compendio de características supuestamente independientes. Esta hipótesis, la de las Inteligencias Múltiples, parece no haber sido refutada por ningún estudio neurocientífico, no obstante, se reconoce su utilidad en la comprensión de la psicología de la mente del ser humano y en la

programación de actividades para el aula con carácter más global, transversal e integrador. Cuantas más conexiones entre los aprendizajes y tareas, mejor (Bueno, 2017).

### **3.1.7. Diversidad y dificultades de aprendizaje**

Entroncando con la aportación de la ciencia, mucho de lo que sabemos se lo debemos a estudios de pacientes con daños cerebrales u orgánicos, pero ¿cuáles son esos daños cerebrales, quizá psicológicos, o de otro tipo que impiden o dificultan el aprendizaje? Hay cuestiones para las que todavía no existe una respuesta rotunda, pero acerca de las cuales ya tenemos mayores hallazgos (F. Mora, 2016). En el punto 3.1.4. se describe la teoría de las Inteligencias Múltiples formulada por Gardner (1983), objeto de revisión y ampliación en posteriores obras quien nos dice que para llevar a cabo cualquier tipo de tarea, la atención es un prerequisite indispensable, así como la motivación para poder mantener dicha atención. No obstante, estas no son dependientes de la inteligencia (Gardner et al., 2002). Parece necesario aclarar que, los estilos cognitivos individuales no tienen por qué ser independientes del contenido, el estilo cognitivo se refiere más a la manera en que el individuo se enfrenta a una serie de tareas, no tanto al ámbito al que estas tareas pertenecen o si este está asociado con un tipo de inteligencia en particular, aunque sí es cierto que algunos estilos pueden mostrar contenidos específicos (Gardner et al., 2002).

Además de la inteligencia, otros factores como la ilusión, el entusiasmo, la personalidad o la motivación pueden marcar la diferencia y ser muy influyentes. La memoria y las funciones ejecutivas del cerebro son también un aspecto fundamental. Y en estrecha relación con ello, los sistemas sensoriales, que son los que permiten el acceso a la información y a la realidad, y suponen la puerta de entrada al organismo de los estímulos externos. Los sentidos tienen un papel decisivo, son independientes, y la calidad de la recepción de la información por parte de los sistemas y de los estímulos percibidos, repercutirá en la inteligencia (Gardner et al., 2002). La inteligencia, percepción, memoria y atención son procesos que pueden mostrar alteraciones en los casos de alumnos con Dificultades de Aprendizaje (Miranda, 1996, en Fiuza & Fernández, 2017).

Puesto que las inteligencias son potencialidades de carácter biológico y psicológico (Gardner et al., 2002), en este punto hemos de abordar la existencia de individuos con características biológicas y psicológicas particulares que dificultan el acceso a ciertas destrezas o aprendizajes. Un ejemplo, es el del correcto desempeño de las funciones del lóbulo frontal, el cual está relacionado con el control de algunas funciones ejecutivas, como la planificación de acciones, de acuerdo con los descubrimientos de la neuropsicología (Gardner et al., 2002).

Es evidente es que las **dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo** siguen siendo un asunto que preocupa enormemente a la comunidad educativa y que ahora que se pretende trabajar de forma integradora e inclusiva, personalizando la educación, están más presentes que nunca y es fundamental estar pendientes para detectar cualquier caso particular y saber abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque multidisciplinar. Esta idea de una escuela que cuente con todos los alumnos reconoce la diversidad como enriquecimiento para la mayoría, suponiendo una oportunidad para la formación de conciencias e individuos respetuosos y justos (Fiuza & Fernández, 2017).

Es necesario conocer al alumno con todas sus características. El modo en que aparecen las dificultades de aprendizaje tiene que ver con su unicidad, es por eso por lo que no puede haber un enfoque o tratamiento igual y aplicable a todos. Solo así podremos contribuir con el alumno para que descubra sus puntos fuertes y sus limitaciones y mostrarles herramientas que les conduzcan a un aprendizaje más eficaz desde su individualidad, en un ambiente que les permita aportar y los problemas se vean reducidos al máximo, subrayando su valía (Fiuza & Fernández, 2017). De hecho, algunos alumnos lo que presentan es una capacidad muy superior a la que por su nivel madurativo y cognitivo manifiestan sus iguales, y son susceptibles de sufrir dificultades en su etapa escolar. Además, los motivos para una atención individualizada pueden tener naturaleza de tipo socioeconómico o psicopedagógico, ambos con repercusiones en el rendimiento de los niños (Gómez, 2005).

Las dificultades de aprendizaje pueden estar relacionadas con la lectura y la escritura (dislexia, disortografía y disgrafía), además de las dificultades en las matemáticas. No obstante, otras dificultades pueden tener que ver con carencias socioafectivas: ansiedad, depresión, privación sociocultural (por ejemplo, por provenir de un ambiente cultural o etnia diferente) o también con cuestiones conductuales como comportamientos disruptivos, agresividad o acoso escolar. En el aula de Educación Infantil, no todas estas dificultades se manifiestan de una forma tan acuciante (Fiuza & Fernández, 2017).

En lo concerniente a los trastornos de desarrollo podemos encontrarlos de tipo comunicativo, lingüística, del habla y de la voz, cuestiones como el retraso simple del lenguaje o el trastorno específico del lenguaje (TEL). También encontramos casos de discapacidad de tipo: intelectual, déficit sensorial (visual y auditiva), motórica (espina bífida, parálisis cerebral, etc.). No podemos olvidar tampoco los trastornos del espectro autista (TEA) de carácter dimensional y los trastornos por déficit de atención e hiperactividad TDAH, el trastorno disocial o el negativista-desafiante (Fiuza & Fernández, 2017).

Es el DSM-V, el manual que contiene todo lo referente a la salud mental a lo largo de la vida, es el documento que establece los criterios para el diagnóstico o el descarte de la

existencia de algún trastorno de aprendizaje, así como una clasificación de los trastornos del desarrollo (American Psychiatric Association, 2018). Para entender los problemas de los niños lo primero que habríamos de aclarar es la diferenciación básica entre dificultad y trastorno. La dificultad está relacionada con una concepción funcional de lo que sería un retraso evolutivo; el trastorno, por su parte, tiene que ver con el plano orgánico, donde se daría algún tipo de incapacidad o alteración. Estas dificultades pueden tener origen biológico, pero a veces no se aprecian visiblemente, pueden afectar únicamente al sistema nervioso y la realización de ciertas tareas. Por otra parte, las dificultades pueden tener un carácter transitorio, mientras que los trastornos se caracterizan por ser permanentes en el tiempo. En ambos casos se pueden observar alteraciones en un único ámbito, y se subraya que el cociente intelectual suele permanecer en una puntuación normal o alta, mientras que en los trastornos del desarrollo, por lo general, varios ámbitos suelen estar afectados y el cociente intelectual suele ser ya bien bajo, normal bajo, o normal (Fiuza & Fernández, 2017).

El conocimiento y detección de estas dificultades y trastornos en ocasiones nos llevará a tener que considerar la realización de adaptaciones curriculares, tanto significativas, como no significativas, dependiendo del caso, y si se precisa. Estas adaptaciones se tratan de cambios o modificaciones que los docentes diseñan y llevan a cabo. En el caso de las adaptaciones curriculares no significativas, son el método y algunos contenidos del currículo los que han de adaptarse. En el caso de las adaptaciones curriculares significativas se requiere de la modificación, además, de los objetivos y criterios de evaluación para los alumnos con necesidades específicas (Fiuza & Fernández, 2017).

Desde el enfoque de la Terapia Ocupacional se trabaja también con las dificultades que algunos niños manifiestan en su vida diaria, y por lo tanto, escolar, derivados de un **déficit en el procesamiento sensorial**, estableciendo que para que exista bienestar ha de existir un equilibrio (Imperatore, 2008). Este enfoque nace de las investigaciones llevadas a cabo por Jean Ayres en 1964, quien creó también escalas de valoración tras años de estudios clínicos para descubrir el impacto de estas disfunciones orgánicas en el aprendizaje. Posteriormente, otros terapeutas han contribuido también al avance en el tratamiento de los niños de desde esta disciplina. La teoría parte de que la **integración sensorial** es la forma en que el Sistema Nervioso Central percibe, interpreta y sistematiza los estímulos que recibe del exterior a través de los diferentes agentes sensoriales con que cuenta el organismo. Este es un proceso neurológico y tienen que ver con el comportamiento sensoriomotor, y, por tanto, con el aprendizaje académico. Las funciones sensoriales se realizan de manera interconectada, y los sistemas implicados son: auditivo, vestibular, propioceptivo, táctil y visual (Beaudry, 2011).

Este proceso consta de diferentes etapas, con cuatro niveles, en un primer escalón encontraríamos las experiencias táctiles, vestibulares y propioceptivas, que tienen gran repercusión en la coordinación y control motriz corporal. En un segundo estadio, tendríamos el desarrollo por parte del niño de habilidades más finas, por lo que una mayor integración de las informaciones percibidas aporta al niño mayor estabilidad emocional y mejora la capacidad atencional. En un tercer nivel, las tareas cuentan con principio, desarrollo y fin, por lo que la planificación es cada vez más importante, y el objetivo está presente. Los sistemas mencionados contribuyen a la coordinación óculo-manual, y su integración es fundamental en la percepción de forma y espacio. La manipulación de objetos estaría más relacionada con los sistemas táctil y propioceptivo. En un último estadio, la integración de estos niveles es importante para el desarrollo del pensamiento abstracto y la imagen que la persona tiene de sus habilidades y del propio cuerpo, como individuo multisensorial que es. Esto permite a la persona desenvolverse de manera adecuada, tanto socialmente como en el ámbito académico (Beaudry, 2011).

En la etapa de Educación Infantil podemos encontrar niños con dificultades que no consiguen alcanzar los objetivos, por ejemplo, a nivel motor, en comparación con sus compañeros. Otros muestran un desarrollo dentro de la normalidad, aparentemente, y se toparán con las dificultades a la hora de aprender tareas más complejas, como montar en bici o vestirse solos, pueden parecer más torpes, o ser extremadamente cautelosos sin atreverse a explorar. Esto puede apreciarse en el uso de utensilios y en un extraño patrón de comportamiento en lo relacionado con la motricidad fina. Los problemas de lenguaje pueden estar también relacionados con la integración sensorial, un niño puede escuchar lo que se le dice, pero no comprender o ser capaces de expresar. Existen niños que no manejan adecuadamente las sensaciones táctiles en su piel, evitando el contacto físico o sintiéndose molestos con algunas texturas, puede tratarse del ruido excesivo, la luz o ciertos olores, los que hagan que se sientan incómodos. Algunos problemas de integración sensorial pueden ser detectados a través de la relación con la comida en esta etapa (Beaudry, 2011).

Por otro lado, otro de los motivos que pueden aducirse a los problemas en el aprendizaje tiene que ver con cuestiones de tipo **sociocultural**. Algunos alumnos pueden verse en situación de desventaja debido a la deprivación, que puede manifestarse en forma de abandono o poca higiene, problemas familiares, de tipo económico o sociocultural, siendo estos los que no favorecen e, incluso, entorpecen el correcto desarrollo del niño en todas las áreas. (Arroyo & Soto, 2005, en Fiuza & Fernández, 2017). Diferentes autores y estudios señalan una desigualdad apreciable en el lenguaje de los niños procedentes de clases altas, quienes tienen acceso a un registro más complejo y a otro menos elaborado. También se

arguye que existe una correlación positiva entre el nivel académico y sociocultural de los padres y el CI, la motivación, aspectos emocionales como el concepto de uno mismo y la autoestima, etc. Además, existen datos que revelan que la ocupación de los padres también repercute en el rendimiento de los niños, así como su nivel de ingresos y la escuela y su contexto, resultando en una situación más perjudicial para los alumnos de clases desfavorecidas (Fiuza & Fernández, 2017). El enfoque de la neuroeducación concede gran responsabilidad a las figuras parentales, incluso previo a la concepción, debido a la influencia que esto puede tener en el correcto desarrollo del cerebro del bebé (Bueno, 2017).

Por último, proceder de una cultura diferente, con un idioma materno que no sea aquel en que el niño está escolarizado, o pertenecer a una etnia minoritaria son factores que perjudican a los alumnos en comparación a sus iguales (Fiuza & Fernández, 2017).

## **3.2. La creatividad**

### **3.2.1. ¿Qué es la creatividad?**

De acuerdo con la RAE, por su origen etimológico, la creatividad sería la facultad de crear o producir algo de la nada, lo cual resulta poco concreto, por lo que hemos de realizar una revisión de más fuentes basadas en métodos científicos. En la segunda mitad del pasado siglo se desarrollaron diferentes investigaciones, y no hemos de olvidar que muchas disciplinas han tratado de esclarecer las bases sobre la creatividad, desde el movimiento de renovación pedagógico de la Escuela Nueva hasta otras corrientes más recientes (Alsina et al., 2009).

La creatividad es la capacidad de dar nacimiento a algo que no existía previamente, ya bien en lo artístico, social, científico, etc. y cuya generación repercutirá en un mayor bienestar para la persona, quien logra esto gracias a la organización o reorganización de una serie de elementos. Esta dimensión del ser humano es esencial en el proceso educativo y en el desarrollo de la persona (Posada, 2016). Esta habilidad se manifiesta en el sujeto que, generalmente, se enfrenta al reto de resolver situaciones problemáticas, crear productos, o define nuevas cuestiones y lo curioso es que la clave está en hacerlo de un modo novedoso que a la postre será asimilado por el contexto cultural en que se produce (Gardner, 1993, en Botticchio & Vialle, 2009). Esto requiere conseguir centrar la atención y volcar la energía en un ámbito (Gardner et al., 2002).

Después de diversos estudios de Guilford y colaboradores, quienes desarrollaron test para evaluar las capacidades creativas, el perfil del individuo creativo contaría con: la fluidez de

ideas, asociación y de expresión; la sensibilidad para detectar problemas y mostrarse receptivo; la originalidad propia para encontrar respuestas innovadoras, hacer descubrimientos o asociar ideas; la flexibilidad para adaptarse a las distintas circunstancias en pos de la resolución de problemas; la elaboración para trabajar de manera minuciosa, profundizar y perfeccionar o mejorar las ideas, finalizando las tareas; y la redefinición para hacer transformaciones y readaptar las percepciones, encontrando nuevos paradigmas y puntos de vista para dar lugar al cambio en lo operado (Alsina et al., 2009).

Otra de las grandes aportaciones de Guilford (1950; 1967; 1994) ha sido la del establecimiento de unas fases en el proceso creativo y la formulación de dos tipos diferentes de estilo cognitivo: el pensamiento convergente y el pensamiento divergente (Alsina et al., 2009). Otros autores hablaron también de estos tipos de pensamiento, especialmente en su vinculación a la especialización en las funciones de los dos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo se relacionaría más con el pensamiento convergente, más racional y lógico y con las funciones verbales; y, por su parte, el hemisferio derecho tendría más vinculación con los procesos visuales y espaciales y el pensamiento divergente. El proceso cognitivo asociado al pensamiento convergente reproduce lo ya aprendido mediante la lógica y la linealidad de las ideas en su secuenciación para conectarlas entre sí. Su misión es solucionar los problemas para la adaptación del ser humano al entorno. El proceso mental del pensamiento divergente tiene que ver con la búsqueda de nuevas posibilidades que den respuesta a las situaciones que han sucedido anteriormente, sin embargo, este recurre a lo simbólico y al mundo de lo imaginario y la metáfora, no está tan en contacto con el medio real. Según Guilford, todas las personas combinamos ambos tipos de pensamiento y es la interconexión de ambos la que tiene como resultado el fenómeno de la creatividad, aunque no todos podemos usar estas capacidades del mismo modo. Lo que percibimos y descubrimos está más regido por el pensamiento convergente y aquello que se relaciona con lo que creamos y evaluamos, con el pensamiento divergente (Alsina et al., 2009).

De acuerdo con Feldman (1994) la creatividad sería una modificación intencionada de un objeto de conocimiento, siendo esta modificación tan notoria que este conocimiento ya no vuelve a ser el mismo. Esta concepción de la creatividad, además, subraya un alto nivel de funcionamiento puesto al servicio de la resolución de problemas específicos (Botticchio & Vialle, 2009).

Por su parte, Csikszentmihályi (1996) asevera que la creatividad sería el producto de la interacción de un sistema combinado de tres elementos: la cultura y sus leyes simbólicas, el individuo que genera algo novedoso en este ámbito simbólico y los expertos en el campo que aceptan y dan crédito a esta novedad (Botticchio & Vialle, 2009). El autor señala que algo que tienen en común las personas que realizan una actividad de tipo creativo es que

disfrutan con la misma y muestran motivación, el placer obtenido mediante la experiencia creativa hace que no les importe invertir tiempo y sacrificio en la realización de la misma. Este estado de bienestar del que nos habla el autor se denominaría el estado de flujo, o flujo. Esta sensación se basa en: la seguridad de saber qué pasos han de llevarse a cabo; la retroalimentación propia del individuo ante sus logros y acciones; el equilibrio entre la acción a realizar y el potencial para superar los retos que la misma plantea; el estado de presencia en el aquí y el ahora que caracteriza la concentración y atención plena (este estado se puede ver interrumpido por las distracciones); la ausencia del miedo al fracaso durante la ejecución de la tarea; el aumento de la autoestima ante la disminución del ego, lo que posibilita una conciencia mayor y una posibilidad de éxito; la pérdida de la noción del tiempo; la revelación de la felicidad en el disfrute de este estado de flujo, por el cual se practica la creatividad como fin en sí mismo, y no para obtener un resultado (Alsina et al., 2009).

Gardner (1998) explica que la creatividad ha sido históricamente relacionada con el arte, pero que puede presentarse en muchas formas y, como Csikszentmihályi, nos habla de una estructura de tres elementos para comprender la creatividad, lo cual representa mediante un diagrama triangular en cuyos ángulos se encontrarían: el individuo (como niño y como maestro); la actividad que realiza y su relación con la misma (con los sistemas simbólicos propios de sus áreas o especialidades); y el resto de personas (en la infancia podrían ser la familia o sus iguales, en la madurez, sus contemporáneos, aliados o rivales en su campo) (Gardner, 1998).

Las aportaciones de todos estos autores y sus predecesores, como Gruber y Simonton, han sido indispensables para el conocimiento que hoy tenemos de la capacidad creativa, a través de los productos y los sujetos creativos; sin embargo, el reflejo de mujeres creativas ha sido minoritario en sus obras, y la aportación de estas últimas arroja una perspectiva ampliada y muy rica en lo referente a aspectos sociales y éticos, familiares y de la enseñanza. Mientras que Gardner hablaba de sujetos altamente competitivos, los cuales marcaban su territorio, para algunas mujeres creadoras, las dimensiones morales y éticas de la parte relacional de la creatividad están muy presentes e interfieren en los roles adoptados, mostrando una tendencia más inclusiva y subrayando la necesidad de dirigirse a colectivos no expertos, de compartir los descubrimientos científicos con el público general y de contribuir en la enseñanza, nutriendo a individuos innovadores y creativos para el futuro (Botticchio & Vialle, 2009).

Hoy en día se cree que la creatividad es una habilidad cognitiva que no puede verse reducida al concepto de inteligencia que comúnmente se mide mediante la evaluación de la *puntuación CI*, a través de las pruebas psicométricas diseñadas para tal fin (Alsina et al., 2009). No obstante, para comprender la creatividad no hay que perder de vista a la

inteligencia y, si como la reconocida teoría acerca de las Inteligencias Múltiples postula, estas no son una sino varias, la creatividad es, por tanto, también, una capacidad plural que se manifiesta en muy diversas formas o ámbitos (Gardner, 1998).

### **3.2.2. El aprendizaje creativo**

De acuerdo con el enfoque de la temática de la creatividad que expone de la Torre (2009), el foco de la creatividad se encuentra en el aprendizaje creativo. Este autor propone un concepto subyacente en relación con el emprendimiento, acuñando el término «**emprendizaje creativo**» para referirse a este tipo de aprendizaje. El autor argumenta el uso de este término debido a que no concibe este proceso como mera asimilación de conceptos y conocimiento construidos por terceras personas, control de saberes o de simples estructuras cognitivas, sino como una reconstrucción propia de los aprendizajes que comporte utilidad para la vida del individuo y que dan lugar a resoluciones, toma de decisiones y acciones con un componente innovador y significativo (de la Torre, 2009, en Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009).

Esta perspectiva se relaciona con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y al aprendizaje desde un punto de vista experimental, activo, como resultado de la adaptación al continuo cambio e interrelación con el entorno. De una idea que relacionaría el aprendizaje con asimilación nos trasladaríamos a un proceso de construcción para la formación de la persona, de su forma de ser y actuar en la vida, y no solo a una adquisición de conocimientos que acumular (de la Torre, 2009, en Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009).

Una de las ideas clave es la adaptación a los cambios, en estrecha relación con un espíritu renovador que desarrolle las actitudes y capacidades que nos conduzcan a la incertidumbre, puesto que no puede haber nada estructurado o repetitivo en este aprendizaje si es verdadero, y todo lo incierto es el aprendizaje del futuro, y no del pasado (de la Torre, 2009, en Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009).

Para que nazca este tipo de aprendizaje creativo, los educadores necesitamos estar formados, dejar de lado nuestras resistencias, tanto individuales como sociales, eliminando factores como la competitividad o la excesiva crítica o control. En su lugar, necesitamos fomentar la libertad, la confianza en sí mismos de los alumnos y propiciar el surgimiento espontáneo de las expresiones creativas. Para ello, sin duda, necesitaremos herramientas estratégicas, conocimientos técnicos y valernos del gran recurso de lo lúdico para la motivación de nuestros alumnos (de la Torre, 2009, en Alsina et al., 2009).

Para potenciar el aprendizaje creativo necesitamos tener en cuenta algunos principios (de la Torre, 2009, en Alsina et al., 2009):

1. El reconocimiento de lo positivo por sobre lo demás y de manera constante.
2. La creación de situaciones estimulantes que promuevan la toma de decisión de los alumnos, su iniciativa y superación personal y la valoración de lo impredecible que pueda suceder.
3. Comportamiento coherente de acuerdo con los valores que deseamos transmitir a lo largo de toda nuestra intervención y en la puesta en práctica de las ideas. Para ello, hemos de cuidar y emplear adecuadamente los distintos lenguajes expresivos, mantener nuestros objetivos y una ética reflexionada. Se ha de propulsar una actividad de transformación que vaya más allá de la simple modificación o innovación y no podemos dejar de lado los factores éticos, personales y sociales.

Sin duda, la creación ha de ir acompañada de y ser disfrute para el aprendizaje, es fundamental que esta esté presente en los currículos y planes de estudio y sea parte fundamental del sistema educativo, eso significa formar parte de la educación de los futuros docentes, para lograr una sociedad futura moderna y humanizada, dado que el modelo social en que vivimos, cada vez con más urgencia necesita de individuos que sepan desplegar estrategias creativas (de la Torre, 2009, en Alsina et al., 2009).

Por otra parte, otra de las ideas fundamentales es que el aprendizaje de la creatividad ha de ser transversal, transcultural y interdisciplinar, es preciso que se de una integración de los aprendizajes en distintas áreas y niveles del currículo mediante un proceso que no es solo reproducción o construcción. La experiencia, el arte y el juego, son manifestaciones de la riqueza de la personalidad, lo cual está cargado de complejidad y no es un término estático o lineal (de la Torre, 2009, en Alsina et al., 2009).

La pertinencia de hacer presente en la realidad este tipo de aprendizaje es necesaria en la didáctica y ha de ser realizable, dado que existen muchas herramientas útiles a nuestro alcance como el juego, las tecnologías de la información y la comunicación, la concepción global del espacio geográfico y el espacio europeo, la diversidad o el aprendizaje permanente. Las situaciones en que pongamos en práctica las ideas y acciones han de necesitar de un clima cálido, con energía, entrega emocional, interacción, libertad de expresión y seguridad. El placer y la fascinación han de ser la clave en el aprendizaje (de la Torre, 2009, en Alsina et al., 2009).

De acuerdo con Ferreiro (2006) se sugiere que para tratar el trabajo en equipo es preciso hacer una distinción, la del **aprendizaje colaborativo** o el **aprendizaje cooperativo**. El primero sería equivalente a un aprendizaje entre iguales, y establece que colaborar equivale

a contribuir de alguna manera, cooperar con otros en el logro de algún propósito, y que cooperar, por otra parte, es trabajar de manera conjunta para lograr un mismo fin. El aprendizaje cooperativo se beneficia del aprendizaje creativo y viceversa. Estos tipos de aprendizaje, en concreto el creativo, necesitan de la investigación, organización, producción, comunicación... (Alsina et al., 2009). Rodríguez (2005) explica que todos los seres humanos somos resultado de nuestro entorno, por lo que no existiría individualidad en la creación, aunque sí se dan dos modalidades de trabajo: individual o en grupo (Alsina et al., 2009).

Tanto el aprendizaje creativo como el aprendizaje cooperativo muestran multitud de beneficios para las personas, tanto alumnos como profesores, que pueden contribuir a sus capacidades de aprender a aprender a lo largo de todo el ciclo vital. Esto implicará por parte de los docentes no solo un cambio de metodología, y modificaciones reflejadas en un currículo apropiado, sino también un cambio de mentalidad (Alsina et al., 2009).

La tarea de crear implica poner en práctica saberes adquiridos, lo cual supone una base sólida para crear un currículo innovador. Es necesario que la creatividad esté presente en el mismo si deseamos la futura realización individual del adulto y un desarrollo profesional adaptado a las necesidades del futuro en que tenga que vivir. Los principios que nos pueden guiar para el diseño del currículo basado en este tipo de aprendizaje son los siguientes (Alsina et al., 2009):

- Establecer los objetivos y competencias que pretendemos con las actividades, de acuerdo con el alumnado.
- Facilitar herramientas y técnicas para la motivación, el fomento de sus potencialidades y su inteligencia.
- Diseñar actividades tanto guiadas como libres que promuevan la iniciativa.
- Implicar a los niños en la participación.
- Fomentar la curiosidad y entusiasmo mediante actividades que hagan emerger sus cualidades creativas en el aprendizaje.
- Promover la utilización de ideas originales.
- Propiciar la comunicación y el intercambio mediante el trabajo en grupo para la consecución de rutinas y adquisición de destrezas creativas.
- Evaluar lo pertinente de las actividades mediante acciones que promuevan el trabajo y la calidad.
- Implementar una evaluación cooperativa con todos los agentes educativos (profesores, alumnos, escuela).
- Enseñar a los niños a hacerse preguntas y a preguntar y realizar conexiones entre lo que se ha aprendido y lo que ellos experimentan a diario.

Csikszentmihályi (1997), gran estudioso de la creatividad, propone una serie de pautas para alcanzar la felicidad y potenciar la creatividad: sorprenderse a diario por algo; hacer lo mismo por otro diariamente; escribir qué fue aquello que pasó en referencia a las dos anteriores; continuar con aquello que te parezca de interés; ser consciente de que si haces algo bien, esto se vuelve un placer; aumentar el grado de dificultad de aquello que lograste y te hizo sentir bien para mantener el placer; dedicar tiempo para relajarse y a la reflexión; averiguar lo que te gusta y lo que detestas de la vida; actuar en coherencia con lo anterior, haciendo más de lo que disfrutas y menos de lo que no; encontrar una manera de transmitir lo que te mueve; buscar todos los puntos de vista posibles para analizar los problemas; generar tantas ideas como puedas; e intentar que las últimas sean originales. Estas propuestas son tan útiles para nosotros, como para su traslado al aula (Alsina et al., 2009).

Particular atención merecen también los factores que, de acuerdo con Goleman, Kaufman y Ray (2000) inhiben el proceso creativo, como son: la constante observación del adulto, la evaluación y calificación, los premios y recompensas, la competencia, el control excesivo, la limitación de elecciones, la presión y las prisas (Alsina et al., 2009).

### **3.2.3. Evaluación de la creatividad**

En múltiples centros educativos e instituciones se utilizan diferentes herramientas para el conocimiento de aptitudes creativas, en este punto mencionaremos dos, en los que se basan otros test elaborados posteriormente (Alsina et al., 2009):

- El **test de Guilford**: la teoría que desarrollaron este autor y sus colaboradores se denominó la teoría de la transferencia. La creatividad, de acuerdo con la misma, sería uno de los aspectos principales del aprendizaje, que puede ser transmitido a otros ámbitos o tareas. La inteligencia, por tanto, estaría clasificada de acuerdo con tres dimensiones:
  - El contenido: tipo de información con que se opera: sensorial, simbólico, del comportamiento, semántico, etc.).
  - La operación: tipo de proceso cognitivo, como la memoria, el tipo de pensamiento (divergente o convergente), la apreciación o el valor otorgado, etc.
  - El producto: lo que resulta del proceso que atraviesa la información.

Sería un sistema tridimensional conocido como el cubo de la inteligencia. En este modelo todas las dimensiones están interconectadas, por lo que cualquier contenido, operación o producto son característicos de cualquier pensamiento inteligente. Los

factores en el ámbito relacionado con la creatividad llegaron a alcanzar los 180 en el sistema taxonómico diseñado por el autor.

- El **test de Torrance**: Junto con sus colaboradores, este autor, inspirado por Guilford reducen el número de factores dentro del campo de la psicometría en el ámbito de la creatividad a cuatro: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. Este autor realizó actividades y estudios con diferentes colectivos de todas las edades y una de las conclusiones a las que llegó fue que el éxito creativo es propiciado por la figura de un mentor. También aportó el **Programa de la Solución de Problemas Futuros** que pretendía incluir en el currículo de primaria una serie de herramientas para la resolución de problemas. Sus pruebas de medición de pensamiento creativo (**TTCT**) son de los más utilizados, especialmente en los países anglosajones. Estos incluyen pruebas y actividades que pueden ser realizadas a cualquier edad, incluso desde la edad infantil. Su contribución incluye también a la creatividad mediante las palabras, estimuladas por una imagen.
- Otras pruebas: En relación con las teorías que han estudiado la creatividad, podemos encontrar otras pruebas, como: el **test de preferencias de figuras de Welch**, el **test de Getzels y Jacks** y el **test de Wallach y Kogan** (constando estos dos últimos de dos pruebas).

En resumen, es interesante señalar que la mayoría de medidas psicométricas orientadas al estudio de la creatividad están basadas en dos tipos de pruebas, que son las pruebas espaciales (algunas de percepción de imágenes e interpretación de las mismas, y otras de producción de materiales gráficos y representación) y las pruebas verbales (pueden ser de muy diferentes tipos: de escritura, léxico, comparaciones, preguntas, solución de problemas, invención de títulos para imágenes, crear cuentos, etc.) (Alsina et al., 2009).

### **3.2.4. La creatividad en la educación del siglo XXI**

En una sociedad globalizada como la nuestra, hemos de adaptarnos a la realidad cambiante, y es fundamental que exista un enfoque renovador, crítico y creativo, fomentando la implementación de nuevas metodologías. Es vital que nuestra sociedad se vaya transformando con la participación de todos sus agentes implicados y la formación a lo largo de la vida de todos los participantes del proceso educativo. Estos nuevos paradigmas no pueden dejar de lado la interculturalidad o las TIC y han de formar parte de los currículos (Alsina et al., 2009).

Para conocer el caldo de cultivo de esta intención renovadora, podemos remontarnos al humanismo de la Escuela Nueva, especialmente en las ideas de Dewey (1902), en defensa

de la experimentación; o a las aportaciones de la psicología en sus tendencias constructivistas y culturalistas, con las propuestas del “currículum en espiral” de Bruner (1972), del “aprendizaje por descubrimiento” y las metodologías activas; o a las ciencias contemporáneas y sus planteamientos interdisciplinarios en la integración de los conocimientos; o a la revolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que han cambiado las formas de relacionarse y las aulas con nuevos recursos virtuales (Alsina et al., 2009).

Nuestra particular tarea como profesionales es revisar nuestra labor y lo actualizado de nuestro modo de enseñar, ¿estamos propiciando el pensamiento divergente y la creatividad o nuestras metodologías siguen estancadas en modelos del pasado? Esta es una cuestión poco discutida en el contexto educativo y la imaginación se puede extender a muchos más campos, además del artístico, pudiendo encontrar posibilidades para la creatividad en nuestro día a día (Alsina et al., 2009).

#### **4. PROPUESTA EDUCATIVA: UNIDAD DIDÁCTICA – DONDE HABITAN LOS MONSTRUOS**

##### **4.1. Marco teórico (Introducción)**

Para el diseño de esta propuesta didáctica, además de los documentos referentes a la legalidad vigente en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b), hemos tenido en consideración los objetivos marcados por lo establecido en el marco de los Estatutos correspondientes a la etapa de Educación Infantil en el Reino Unido (Department of Education, 2018), en un documento guía donde se establecen las principales características del desarrollo y aprendizaje según la edad de los niños en Educación Infantil (Department of Education, 2012), el Proyecto Educativo de centro, además del currículo nacional británico, en que se especifican el propósito, objetivos y expectativas para las dos etapas en que se divide la Educación Primaria en sus diferentes materias (Department of Education, 2013).

Por supuesto, se ha tenido en cuenta el Proyecto Educativo de Centro, denominado Development Plan (Blean Primary School, 2018), donde se establece más específicamente la misión de este Centro en particular, así como líneas de actuación concretas y objetivos para la innovación, lo cual nos ha permitido realizar una contextualización teniendo en cuenta características de tipo educacional, físico, social, cultural, etc. (Gento, 1999).

Las teorías educativas defendidas por multitud de pedagogos y profesionales de la educación en los últimos tiempos corroboran lo que sugerían los autores de la Escuela Nueva. El niño ha de aprender de manera experiencial, porque lo que viva será lo que dejará una impronta mucho más perdurable en su memoria que aquello que simplemente le haya sido explicado o mostrado (Papalia et al., 2010). Esta posibilidad de vivenciar la realidad que lo rodea, con todas las posibilidades de exploración que ello implica, favorece la formación del espíritu observador e investigador, algo que ya desde la primera década del siglo pasado fue considerado como el método idóneo, denominado aprendizaje experimental, por cómo el alumno aprende (Dewey, 2004). Por tanto, gracias a esta forma en que el alumno va generando su propio aprendizaje, podrá estructurar los conocimientos, actitudes y procedimientos internamente de forma significativa.

##### **4.1.1. Abordar la creatividad en Educación Infantil**

La creatividad para los niños es de lo más común, es una actividad que realizan como caminar, o incluso respirar. Mucho nos hemos preguntado acerca de si habría que aprenderla o enseñarla, y en ese caso cómo, pero parece ser que se trata de algo innato y natural (Bueno, 2017).

Antes de profundizar en el fomento de la creatividad, hemos de contar con la **motivación**, que puede tratarse de un motivo, o varios, que llevan a la persona a ejecutar unas determinadas acciones o tener ciertos comportamientos. Esta ha de tener siempre un objetivo claro alcanzable y es necesaria para una actitud proactiva. Es por ello por lo que, sin motivación, el aprendizaje es una tarea harto complicada. Se sabe que en la motivación influyen multitud de aspectos, de tipo genético, psicológico, neuronal, social, cognitivo, de la personalidad, etc. pero no sabemos en qué medida esto es así para cada individuo, lo que es claro es que interactúan y se influyen entre ellos. Esta necesidad de actuar de manera proactiva puede partir de retos, de la imitación, o de las necesidades fisiológicas y psicológicas, nuestra labor pasa por crear situaciones en que se vean en requeridos a la acción y permitirles tomar decisiones, los riesgos pueden suponer un estímulo y la motivación en sí misma se convierte en una satisfacción puesto que, debido a descargas neurohormonales nuestra energía se ve activada, provocando sensación de bienestar. El núcleo accumbens, responsable en nuestro cerebro de la motivación, está involucrado también en el placer. Las neurohormonas anteriormente mencionadas se relacionan también con el optimismo y ambos procesos se retroalimentan de manera positiva, lo cual no es extraño, dado que en ambos se ven implicados los mismos neurotransmisores, entre los que se encuentran la serotonina, la dopamina, las endorfinas y la noradrenalina (Bueno, 2017).

Evidentemente, no todas las personas viven el proceso de la motivación de igual manera, esta sensación aparece en la corteza cerebral, donde residen los procesos de mayor complejidad, como la toma de decisiones y la conciencia de uno mismo, por lo que habremos de comprender nuestro estado emocional, lo que necesitamos y lo que ha de hacerse para lograrlo. Esto, entroncaría con el modo en que hemos de motivar a nuestros alumnos, el cual ha de ser siempre novedoso, e integrar los factores emocionales y sociales; concediendo gran importancia a nuestras actitudes y lenguaje y no perdiendo de vista una serie de factores ambientales. Características del aula como temperatura o iluminación (lo más natural posible, dado que incide en la producción de los neurotransmisores indicados) son una necesidad fundamental, así como el nivel de cansancio del alumno y su correcta alimentación (Bueno, 2017; F. Mora, 2016). También, se apunta a la necesidad del contacto con la naturaleza y el mundo exterior, no es saludable estar encerrados en un aula desde tan temprana edad, desde un punto de vista de salud cerebral y desarrollo neuronal (F. Mora, 2016).

Para que exista la **creatividad** necesitamos de la motivación, previamente mencionada (que en esta etapa aún no está completamente desarrollada), experimentación y conocimientos, que se adquieren *aprendiendo a aprender*, y capacidad de pensar de manera creativa. Principalmente, a través del juego el niño va conociendo y activando su capacidad de

selección de alternativas, gracias a la socialización y maduración, es importante que el niño no pierda esta habilidad con la edad, y para ello necesitamos tiempo para aburrirnos, libertad, sentirnos cómodos y en calma y que se permitan los errores y las distracciones. Todo ello, abordado siempre desde el disfrute (Bueno, 2017).

En definitiva, La creatividad, proceso que se origina en la corteza prefrontal, cuestiona preceptos, desafía límites, detecta patrones ocultos inicialmente, indaga en el entorno de forma sistemática y crítica, y genera conexiones nuevas entre entidades que no están naturalmente vinculadas. En el aula de Educación Infantil esto implica disponer de ambientes, recursos y situaciones que precisen de la abstracción (las actividades plásticas, por ejemplo). Una situación habitual en que el niño actúa de manera creativa en el aula es clasificando objetos, independientemente del criterio utilizado, desplegando esta extraordinaria facultad que comparte nuestra especie y que se encuentra, notablemente, mucho más patente en los niños que en los adultos. Prueba de ello, es su tendencia a utilizar objetos para un fin que no es aquel para el que han sido diseñados, es decir, el juego simbólico (Bueno, 2017).

#### **4.1.2. Lenguajes expresivos**

Para el desarrollo de todas las capacidades del niño en la etapa de Educación Infantil es vital la capacidad de **simbolización**. Esta capacidad evidencia el carácter representacional intencionado de personas y cosas, producto del simbolismo de que da cuenta el cerebro del niño en el período previo a las operaciones concretas, dentro de las etapas por las que atraviesa el niño que estableció Piaget (Rodrigo, 1999).

Una de las manifestaciones en que este deseo de representación se presenta es mediante el **lenguaje**. La adquisición y uso de esta herramienta de representación se produce gracias a la *imitación interiorizada* de la que hablaba Piaget (Rodrigo, 1999). El niño recibe un lenguaje que no es estrictamente regular o completo, es decir, propio del habla más típica de los adultos, y con él crea. Se cree que el niño percibe todas las emisiones complejas de los adultos y realiza sus operaciones cognitivas para descifrar y operar con este lenguaje al que está expuesto. Chomsky defiende que el lenguaje tiene como particularidad que el ser humano le da un uso creativo, al punto de generar y comprender infinitas producciones (Delval, 2008a).

#### 4.1.2.1. Movimiento expresivo corporal, danza y dramatización

El niño no solo se expresa mediante el lenguaje verbal. En esta etapa que es la del juego y el movimiento por antonomasia, el niño empieza a descubrir su imagen corporal y a desarrollar cierta conciencia sobre la misma, así como su esquema corporal, mejorando en las acciones que puede realizar. La **expresión corporal** podría considerarse una herramienta de gran potencial creativo y que se traduce en los gestos y movimientos que conlleva la manifestación motora, tanto en forma de danza como de ejercicios, juegos o dramatización. Es por lo tanto nuestro deber como docentes adaptar y aprovechar las posibilidades de otras áreas para lograr su mayor desempeño, su valor artístico y estético, y conseguir detectar en la expresión motriz una herramienta de comunicación que sirve a la resolución de problemas cognitivos y motrices para ir incorporando las múltiples experiencias y los esquemas que los niños van adquiriendo (Castañer, 2000).

La imagen del individuo en la sociedad y todas sus experiencias suceden a través de su cuerpo y dependiendo de cada comunidad y cultura, lo representado y los símbolos se traducirán en un mundo representacional o de símbolos. Cada cultura cuenta con códigos distintos. Un claro ejemplo de ello es el de la **danza**, que crea una secuencia de gestos que con cierta continuidad resultan constantes en el espacio y en el tiempo por una duración determinada. Fuerza y peso se ven involucradas en la manifestación expresiva del cuerpo con carácter significativo. Podemos encontrar diversos estilos de danza, por ejemplo, la danza folclórica parte de la herencia cultural en un contexto concreto y unas señas de identidad propia. Muchas de estas manifestaciones ancestrales tenían su origen en rituales o girar en torno a aspectos relevantes de la vida, como los fenómenos de la naturaleza y los elementos (Castañer, 2000). Una de sus características sería la danza en grupo, siguiendo un ritmo común e introduciendo el elemento **sonoro**, algo que hemos de fomentar en el trabajo de la expresión corporal, que no podemos reducir únicamente al gesto o movimiento (Ruano & Sierra, 2006).

En nuestra propuesta, recogemos esta referencia a elementos del medio natural y a la reproducción o interpretación de roles, así como nos permitimos crear nuevas coreografías a partir de este recurso inicial, aprovechando para aunar el simbolismo de estas imágenes junto con la reproducción y experimentación de sensaciones, sentimientos o emociones, con libertad de ideas tras una propuesta. Para la comprensión de la danza y la dramatización es también indispensable animar, respetar y apreciar las aportaciones personales de cada individuo en su subjetividad creativa, lo cual contribuirá a su bienestar y confianza a nivel externo, con su propio cuerpo, e interno, con sus ideas y sentimientos expresados. El gesto, la postura y los procesos de energía del cuerpo, esenciales para la vida, y la relajación son

también medios en los que hemos de reparar en nuestra intervención educativa, puesto que son aspectos educables en relación con la salud (Castañer, 2000).

Inventar imágenes y sonidos con el cuerpo sería el arte de **coreografiar** o llevar a cabo una creación mediante gestos, movimientos, percusiones y con el acompañamiento de sonidos, ritmos, música. Si estos gestos se ven acompañados de roles marcados, con o sin lenguaje, podremos experimentar a través de la **dramatización**, tan estrechamente relacionada con el juego simbólico, emulando textos literarios, inventando historias, generando escenarios imaginarios, etc. En educación tenemos una herramienta excepcional para generar un aprendizaje multidisciplinar que apoye al lenguaje verbal tan predominante, aunque no completo o independiente, en nuestra sociedad. Existen detalles que aportan luz y color a nuestros paisajes y que no podemos olvidar. El universo táctil del niño en edad infantil es otro de los sentidos con los cuales percibe e interactúa con el mundo, y contiene unas potencialidades que no podemos desaprovechar (Castañer, 2000).

#### 4.1.2.2. Lenguaje musical

La educación musical en esta etapa es de crucial importancia puesto que “la experiencia sensorial que proporciona la música enriquece la vida del niño y le otorga equilibrio emocional, psicofisiológico y social. Por el contrario, la falta de estímulos sensoriales impide el desarrollo de la inteligencia y ocasiona perturbaciones en la conducta psíquica y biológica” (Sarget, 2003, p.197).

El proceso que atraviesa el niño pasa desde su percepción de todo el mundo de los sonidos hasta la propia expresión de la sonoridad. Esto sucederá tanto por sus propios medios como por los recursos y situaciones a los que se vea expuesto en el entorno familiar y escolar (Cremades et al., 2017).

De acuerdo con Hargreaves (1998), en Cremades et al. (2017), en el segundo ciclo de Educación Infantil, el niño de entre 4 y 5 años puede diferenciar registros de altura, y reproducir ritmos sencillos, mientras que entre los 5 y los 6 entiende conceptos como fuerte/suave, puede hacer relaciones de equivalencia y diferencia tanto con esquemas de melodías, como con ritmos sencillos. Sus voces alcanzan tonalidades altas y no tienen problema en sentirse cómodos interpretando canciones en este registro de voz, si su maestra normalmente las interpreta en registro de soprano (Hernández, 2010).

Asimismo, Hargreaves (1995) en Cremades et al. (2017) establecía unas fases en las que distinguía diferentes aspectos del desarrollo musical. Estas fases, en la etapa infantil serían tres: sensoriomotriz (0-2 años), figurativa (2-5 años) y esquemática (5-8 años). El autor

analiza las características de cada aspecto en las distintas fases, los aspectos analizados serían el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y la composición. En las dos últimas fases el niño va incorporando muchas de las canciones de su cultura y comienza a inventar sus primeros intentos de canción, pasa de una representación figurativa de una sola dimensión a una figural-métrica, su percepción deja de centrarse en características globales para adquirir la conservación de las propiedades melódicas y, en cuanto a la composición, desde asimilar la música de su cultura, accede a convenciones denominadas “vernáculos”.

La música estará estrechamente relacionada con el movimiento y el cuerpo, como comentábamos en el punto anterior y, como educadores, hemos de trabajar mediante los principios del juego, la creatividad y el enfoque globalizador teniendo en especial consideración la estimulación sensorial y relación con el medio, la curiosidad, la experimentación, la individualización y la socialización, la diversidad para la inclusión y la libertad para su autonomía, expresión de emociones y catalizador de la creatividad en un clima seguro y de cooperación (Cremades et al., 2017).

Las orientaciones didácticas señalan que lo verdaderamente interesante es que el niño conozca cómo utilizar sus recursos para que su voz se convierta en su instrumento, que cante de acuerdo con el ritmo y una entonación adecuada, que sepa utilizar recursos sonoros y musicales de su propio cuerpo, de objetos de su entorno, de algunos instrumentos y controlar el movimiento, y para ello lo principal es que disfrute, experimente y utilice todas las posibilidades a su alcance (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a). El enfoque prescrito para el aprendizaje significativo, resultado de las múltiples conexiones a establecer ha de perseguir un enfoque globalizador con el juego como centro de actividad (Bernal & Calvo, 2000).

#### **4.1.2.3. Lenguaje plástico**

Al hablar del lenguaje plástico lo primero que nos viene a la mente es el dibujo. Es una realidad que todos los niños realizan esta actividad, pero también lo es que es una cuestión de crucial importancia que lo hagan debido a numerosas razones, algunas de ellas son la mejora en el crecimiento del proceso de simbolización, en su capacidad de expresión y en su capacidad creativa. Estas tareas de simbolización, expresión y creación impulsan el desarrollo cognitivo y emocional del niño, y practicarlas, por tanto, revertirá en su crecimiento a nivel global. Numerosos son los autores que han estudiado todas las implicaciones de esta habilidad humana en la etapa infantil: Piaget destacando el dibujo como juego en un proceso de imitación que manifiesta la inteligencia, o Lowenfeld, que

denomina este proceso como esquema. Pareciera que el niño comienza esta actividad instintivamente, representando lo que ve, y posteriormente alcanza una intencionalidad representativa en su imitación de la realidad, conjugando lo objetivo con lo subjetivo de manera armónica, llegando a seleccionar aquellos modelos que desea representar (Acaso, 2000).

El dibujo, además, puede darnos multitud de pistas acerca del momento de desarrollo en que se encuentra un alumno y/o aspectos de su entorno personal que puedan estar afectándole, siendo una valiosa herramienta de diagnóstico, tanto de capacidad intelectual como de características individuales como su forma de ser o aficiones (Rodrigo, 1999). Desde un punto de vista emocional, el dibujo se manifiesta como una necesidad vital de comunicación, por lo que la estimulación es fundamental para la salud emocional del niño, quien a través del arte libera ansiedad, expresa sus miedos, refleja sus problemas, etc. (Acaso, 2000). Nuestro reto y oportunidad como profesionales sería tomar estas producciones como herramientas y evidencias, tratando de interferir lo menos posible o condicionando a los alumnos en su creatividad y realización de las mismas (Quiroga, 2007).

Por tanto, vemos que el dibujo evidencia el carácter representacional intencionado de personas y cosas, producto del simbolismo de que da cuenta el cerebro del niño en el período previo a las operaciones concretas (Rodrigo, 1999). Su gusto por la representación en lenguaje artístico y experimentación con el color también nos muestra su creatividad y la aproximación a su manifestación pictórica en dos dimensiones, contenidos del currículo para esta etapa (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b).

Read (1969) enfatiza en que la educación artística incluye la expresión verbal, corporal, musical y plástica, partiendo de las emociones, basando sus estudios principalmente en la educación plástica, y defendiendo que tanto peso como tiene la palabra en la construcción del pensamiento, lo tienen las imágenes. Lowenfeld (1943) se muestra de acuerdo con Read en el origen emocional del dibujo y sienta las bases para que los maestros puedan facilitar a los alumnos el desarrollo de esta aptitud. Podría decirse que, de acuerdo Lowenfeld (1943), el propósito de la expresión plástica es el desarrollo de la creatividad a todos los niveles; que la educación artística es un proceso y no una meta para un resultado; que el arte de los niños ha de ser entendida de acuerdo con su etapa evolutiva; que sus producciones no son representaciones objetivas sino reflejo de sus sentimientos y que el crecimiento estético pasa por lo caótico y alcanza la organización de su expresión de manera más armónica, integrando el sentimiento, el pensamiento y la percepción (Acaso, 2000).

Es por estos motivos que, cuando analizamos el currículo para infantil, en el punto referido al área de lenguajes: comunicación y representación, la variedad de técnicas propuestas es

mucho más amplia y no puede reducirse a la técnica pictórica. Si tomamos el objetivo referente a la aproximación al conocimiento de obras de arte, se expone que estas se encuentran expresadas en diferentes lenguajes, y estas actividades expresivas relacionadas con el arte han de ser desarrolladas a través del uso de distintas técnicas, ejemplos para ello pueden ser las técnicas que mezclan distintos elementos como el collage o el modelado en tres dimensiones de arcilla (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b).

#### **4.1.2.4. Otras competencias implicadas**

Como sabemos, los niños adoran todo lo relacionado con la naturaleza: recoger pequeñas piedras, palitos, los bichos, observar las distintas formas de las hojas, etc. Por lo tanto, esta es una actividad acorde a su momento evolutivo y a sus intereses, mediante la cual el niño aprende de manera intuitiva, en experimentación directa, y en concordancia con su naturaleza intuitiva y de las percepciones, tal y como proponía el Método Decroly (Rodríguez y Rodríguez, 1925) o el aprendizaje experimental de la escuela nueva (Dewey, 2004; Negrín & Vergara, 2005).

Además, se pueden utilizar el contexto natural y sus elementos para profundizar en contenidos matemáticos, ampliar vocabulario, utilizar las tecnologías realizando fotografías de nuestros descubrimientos para trabajar con evidencias, y fomentar tanto la educación emocional como la inteligencia eco-naturalista, que muchos profesionales ya integran en su práctica habitual (Goleman, Bennett, & Barlow, 2012).

Si queremos que el niño desarrolle un pensamiento y lenguaje precisos en el área lógico-matemática, es necesario que en el aula de infantil exista un espacio de comunicación en que el niño pueda expresar sus ideas, nociones y practicar adecuadamente, ya que al iniciar su escolarización aún no cuenta con este vocabulario específico (Chamorro, 2005). El aula de infantil, cualquier momento constituye un espacio en el que pueden desarrollarse los principios del constructivismo en torno al aprendizaje de las matemáticas, siendo alguno de ellos el aprendizaje basado en la acción, a la que, como vemos, le sigue una posterior reflexión, los conflictos cognitivos del sujeto consigo mismo y con sus iguales, el aprendizaje gracias a lo que se sabe y en contra de lo que se sabe, los estados de equilibrio y desequilibrio de los conocimientos, etc. (Arteaga & Macías, 2016). Esta es, por lo tanto, una situación compartida de aprendizaje que fomenta la autonomía y que, bien aprovechada, revierte en beneficio del alumno en cuestión y de toda la clase en muchos ámbitos.

En el ámbito de las ciencias sociales, desde nuestro enfoque, todo lo que sucede durante la realización de las actividades, las conversaciones mantenidas en el aula, las propuestas y comportamientos de los profesores, constituyen un laboratorio inigualable para el

aprendizaje de todo lo que tiene que ver con la cultura propia y otras culturas y costumbres humanas (Díaz, 2006).

## 4.2. Evaluación inicial, previa o diagnóstica

En el momento de la asamblea se les preguntará a los niños lo que saben o recuerdan de la historia que están trabajando, *Where the Wild Things Are* (Sendak, 1963), para poder dar paso a las actividades relacionadas con la misma. Podemos realizar preguntas referentes a distintas partes de la historia que previamente se habrá leído en la clase. En cada inicio de sesión se hará referencia a lo trabajado en la anterior, junto con pequeños juegos de percusión corporal, se interpretarán canciones aprendidas, etcétera. Así iremos conociendo lo que los alumnos saben, lo que realmente recuerdan porque ha sido interesante para ellos, y en lo que podemos mejorar nuestras intervenciones con lo que quieren saber. Gracias a nuestra evaluación diagnóstica previa y al contacto con los alumnos, podremos corroborar si adaptaciones curriculares significativas individuales serán o no necesarias.

## 4.3. Características psicoevolutivas del grupo

### 4.3.1. Desarrollo psicofisiológico global del niño

De acuerdo con los patrones generales de desarrollo referentes al desarrollo **físico**, a los 5 años la estructura ósea y muscular del niño es menos adiposa y su figura se estiliza progresivamente. El tamaño de la cabeza empieza a ser cada vez más proporcionado en comparación al cuerpo (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010).

En el ámbito **cognitivo**, a esta edad, el cerebro del niño ha experimentado un gran desarrollo a nivel sináptico y de consolidación de comunicaciones nerviosas (Papalia et al., 2010). No obstante, cada niño presentará diferencias en lo relativo al nivel de capacidad de razonamiento y abstracción, algo que puede apreciarse en las respuestas a los problemas propuestos y preguntas que se les realizan en referencia a algunos temas. Así es como Piaget fundamentó sus estudios para describir el funcionamiento de la mente del niño (Piaget, 1983). Dentro de las limitaciones que según Piaget (1969) supone el **período preoperacional**, podemos observar que: la capacidad de representación es buena, prueba de ello el simbolismo que despliegan en los diferentes lenguajes expresivos; los niños son capaces de entender las causas y consecuencias de sus acciones concretas y de algunos fenómenos naturales; comprenden de forma básica algunos cambios operados sobre los objetos; les es posible hablar de sus procesos mentales y entender que son distintos de los

de otros; categorizan y realizan operaciones numéricas como la suma o la resta; y empatizan con compañeros mostrando, de este modo, que comprenden su individualidad y la diferenciación con el otro (Papalia et al., 2010). No obstante, sí es cierto que continúan teniendo dificultad para separar la realidad de la fantasía, al parecer, esto es así puesto que nosotros mismos vamos generando la realidad en nuestra relación con lo que nos rodea o que suponemos que está ahí con nuestros recursos y a través de nuestros recursos (Delval, 2008).

En el ámbito **afectivo**, el niño, interesado de manera intrínseca por las personas desde su nacimiento, descubre aspectos y características sobre ellas, coincidiendo con su incorporación a la escuela, una institución que junto con la familia supondrá el entorno clave para la adquisición de ciertas rutinas sociales, dado que ya entiende que él es distinto de otras personas y ha logrado mayor independencia respecto de las figuras de apego, empezando a afrontar mejor la separación, aunque existan momentos de conflicto y desequilibrio, es decir, avances y retrocesos. También empieza a advertir de forma paulatina lo complejo de las emociones, relacionándolas con causas e identificando las de otros. El manejo de estas va en aumento, pero aún necesita de la ayuda del adulto., (López et al., 2008).

En cuanto al ámbito **social-moral**, en relación con sus iguales, ya se establecen lazos de amistad y los niños se decantan por algunos compañeros para realizar sus actividades lúdicas, también se advierten personalidades y patrones de liderazgo, señas de identidad de género y una visión acerca de quienes son basada en características perceptibles, como su aspecto físico o cosas de las que son dueños, o su imagen, por lo general, positiva de sí mismos; siendo estos factores relevantes que marcarán sus interacciones con el entorno (López et al., 2008). Por otra parte, en el momento evolutivo en que se encuentra el niño, aún reacciona de acuerdo con una autoridad externa y en función del premio o castigo -real o simbólico- que puedan recibir por parte de los adultos; es decir, aún no han creado su propio código moral interno, lo cual genera pequeños conflictos con sus iguales en el aula y aumenta la dificultad para ponerse en el lugar del otro. A esta edad es complicado que los niños hayan desarrollado un sistema de autorregulación, por lo que, aún, siguen actuando en respuesta a las consecuencias. Es algo que la teoría de Piaget denominaríamos la responsabilidad objetiva y situaría al infante en el primer estadio del *nivel preconvencional*, la forma más rudimentaria de moral, que se limita a satisfacer los deseos propios y muestra obediencia por miedo al castigo (Kohlberg, 2008). No obstante, las teorías de este último autor han recibido críticas por el sesgo de género por parte Gilligan, su discípula (Reiter, 1996). Además, existen estudios que argumentan que el niño comprende que es importante que existan normas morales y algunos niños ya muestran claros signos de gran sensibilidad,

empatía o arrepentimiento (López et al., 2008). Se habla, incluso, sobre cierto grado de altruismo cuando se produce un conflicto, a pesar del carácter hedonista de esta etapa (López et al., 2008). Es posible llegar a acuerdos para cooperar mutuamente, aunque siguen teniendo dificultad para participar en juegos con reglas complejas (Papalia et al., 2010).

#### **4.3.2. Desarrollo en las áreas específicas de aprendizaje**

Evidentemente, por la forma en la que el niño aprende, hemos de revisar el tipo de desarrollo en las áreas específicas de aprendizaje. En primer lugar, en el área **verbal**, al final de esta etapa, los niños muestran facilidad para aprender nuevas palabras, definir términos específicos referentes a un tema que se les presenta de forma novedosa y compartir con sus compañeros su conocimiento, los niños aprenden a comunicarse en público, elaborando sus mensajes, y convirtiéndose en emisores de los mismos (Valenzuela Miranda, 2004). Además, utilizan la gramática de manera bastante competente, creando oraciones compuestas y complejas, entre las que destacan las causales; las composiciones narrativas; repiten rimas y crean las propias, etc.; adaptan su lenguaje al interlocutor con el que se encuentran y muestran una buena pronunciación en general (Papalia et al., 2010). Este buen uso de los sonidos les permite acceder a la lectoescritura, y en este caso se encontrarían en el nivel alfabético de la etapa de *fonetización*, empezando a asignar una grafía a cada sonido y superando las dificultades que plantean las sílabas no convencionales, como pueden ser las trabadas o sílabas de más de 3 caracteres (Ferreiro & Teberosky, 1979); y con algunos casos de escritura en espejo, lo cual tiene que ver con aspectos neurofisiológicos como la coordinación óculo-manual, habilidad que depende del funcionamiento del vestibulocerebelo, que coordina movimientos de los ojos con los del cuerpo, así como gestiona la postura y el equilibrio, fundamentales para permanecer sentado y realizar trazos en un papel (Redolar Ripoll, 2014). Por el momento, su forma de escribir corresponde con su conocimiento de los sonidos y aún no escriben las palabras de forma ortográficamente correcta.

El **desarrollo motor** supone un incremento de su independencia y coordinación de movimientos. Los patrones motores básicos que los niños presentan a esta edad, a pesar de no estar aún perfeccionados, son los que le permiten interactuar con todo lo que les rodea (Wickstrom, 1990) y desenvolverse en todas las actividades propias de su momento evolutivo. Ya pueden correr, saltar, trepar y moverse en el espacio con habilidad y cierta precisión como podríamos comprobar en lo descrito en el mapa del ámbito motor de Garrote y Aguirre (Garrote, Del Campo, & Navajas, 2003), así como utilizando medios del tipo:

triciclos, pedales o zancos, lo que podemos observar en momentos de juego libre en la parte exterior a la clase. Disfrutan de los juegos de persecución y manejan objetos como pelotas.

En lo referente a la **motricidad fina**, se observa que los niños manejan multitud de materiales con moderada precisión. En proceso de desarrollo de la coordinación óculo-manual algunos niños aún muestran cierta dificultad en tareas como abrochar botones pequeños y aún no han consolidado la pinza digital para el manejo del lápiz con dos dedos, por lo que podemos encontrar multitud de posiciones: niños que cogen en lápiz con tres dedos, con todo el puño, etc. No obstante, esto no es impedimento para que manipulen todo tipo de utensilios como pinceles, pegamento, cinta adhesiva, tijeras, pinturas de distinto grosor, etc. En esta fase, usualmente, los alumnos ya se han decantado por una mano dominante (Papalia et al., 2010).

En cuanto al desarrollo de la **capacidad plástica**, los niños, en este momento evolutivo, se encontrarían en la *Etapa Pictórica*, de acuerdo con las establecidas por Kellogg (1979). Es observable que el aprendizaje por imitación, este poderoso recurso que, en parte, se debe a cierta confusión entre el yo y el otro (Piaget, 1926), ejerce un gran impacto; muchas veces, los niños se ven inspirados por sus compañeros para dibujar cosas similares o iniciar una actividad que usualmente no es su preferida.

Por lo general, los niños suelen recibir estímulos constantes para el desarrollo **musical** y el sistema auditivo se encuentra ya completamente desarrollado (Papalia et al., 2010). A esta edad los niños son capaces de interpretar e inventar melodías e incluso letras para sus composiciones sencillas, aprender canciones y acompañarlas de gestos, pequeñas percusiones corporales y con objetos y entender nociones como el ritmo o el tempo de manera práctica. Asimismo, pueden bailar al son de la música y disfrutan del estímulo melódico. Los niños disfrutan de la música y se muestran deseosos de aprender canciones y cantarlas una y otra vez (Cremades et al., 2017).

En el ámbito **lógico-matemático** los niños pueden contar hasta el número diez o el veinte, algunos incluso en adelante; ponerlos en orden y entender las cantidades que representan y que si se añade un número más se convierte en el número que viene a continuación. Suman y restan cantidades con objetos o con los dedos, y comienzan a representarlo gráficamente en lenguaje matemático. Resuelven problemas sencillos, pueden adivinar cuál será el doble y mitad de algunas cantidades y comprenden que si una cantidad de objetos se posicionan o separan de manera alternativa en el espacio se sigue manteniendo la misma cantidad. También trabajan con las formas, las cuales reconocen no solo en dos dimensiones y con aspectos referentes al espacio y la medida. Utilizan lenguaje para hablar de tamaños, peso, capacidades o distancias pudiendo realizar comparaciones, estando todas estas destrezas

presentes en sus juegos y actividades. También reconocen y pueden crear series de dos elementos, algunos niños incluso de tres, categorizando por dos atributos o más, y explorar las características de los objetos utilizando un lenguaje matemático para expresar sus razonamientos. En este momento son descubridores, que es de lo que trata la capacidad lógico-matemática, el aprendizaje donde existe el reto a superar, donde existe el juego para barajar varias respuestas antes de seleccionar una entre todas las posibles, donde existe diálogo, observación y relación entre conceptos, contando con el error como parte de este proceso (Fernández, 2015).

#### **4.4. Destinatarios**

Los destinatarios a los que iría dirigida esta propuesta serían alumnos de entre 5 y 6 años, en el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil en España, primero de Primaria en Reino Unido. Son alumnos cuyo nivel socioeconómico es medio-alto, muchos de los padres cuentan con estudios superiores y profesiones cualificadas y en el aula se detectan algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Varios alumnos presentan inmadurez en el desarrollo, con alrededor de más de un año de desfase, probablemente no cumplirían con la mayor parte de los objetivos en el segundo curso de educación infantil tampoco. En el caso de uno de ellos las causas son desconocidas; en el otro, sabemos que la madre y el niño sufrieron en el parto y han quedado secuelas de tipo cognitivo y otras perceptibles en sus órganos visuales y apariencia física. Ambos hacen un uso muy rudimentario del lenguaje. Otra alumna presenta signos de retraso madurativo, así como problemas en el lenguaje, generándose gran dificultad en la comunicación tanto con adultos como con sus iguales. Su evolución respecto de los objetivos de etapa también es inferior a la del resto de la clase, en general, por lo que plantea dificultades a nivel conceptual. Además, existe un alumno no diagnosticado que presenta síntomas de lo que parece un Trastorno del Espectro Autista (TEA), sin tener ningún tipo de dificultad en sus capacidades lingüísticas a nivel conversacional con el adulto, pero que presenta grandes problemas de interacción social con sus iguales y ningún cumplimiento de normas. No se observan conductas estereotipadas ni síntomas como no fijar la mirada, aleteo, etc. Por último, tenemos un alumno con dificultades aún no del todo determinadas, con problemas de atención, lo que sugiere un posible Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En este caso, se observa que el alumno se quita los zapatos con frecuencia y suele estar en movimiento, aunque sea rodando o tumbado por el suelo, quizá molesto por ciertas texturas o por la estimulación sensorial extra que necesita. También se sospecha que pueda tener problemas de sueño, ya que acude al colegio cansado como si no hubiese dormido lo suficiente.

#### **4.4.1. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas**

De acuerdo con la UNESCO (1994), en su documento internacional sobre la cuestión de las necesidades especiales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, consideramos que todos los niños con este tipo de necesidades han de tener acceso a un centro normal que lo acoja e incluya mediante una pedagogía centrada en el individuo que pueda cubrir sus necesidades. También, se defiende que las escuelas que plantean una orientación inclusiva son una gran herramienta para acabar con conductas discriminatorias y así contribuir a la creación de una sociedad realmente inclusiva que garantice la educación de todos, ya que, internacionalmente se considera que la escuela inclusiva se refiere a toda la diversidad en general, no únicamente a las necesidades específicas, consideradas un síntoma de riqueza desde un nuevo paradigma (Ainscow, 2003, 2005).

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo plantear sesiones con un componente igualador de las habilidades de nuestros alumnos, para así favorecer que todos puedan brillar a su manera y con sus capacidades y cualidades individuales. La inclusión en la orientación y acción tutorial demanda de los profesionales la flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades reales del aula.

Por lo tanto, exceptuando en el caso de la última sesión, en que los niños anotan en un papel una serie de elementos, objetos y utensilios que necesitarán, no será necesario realizar adaptaciones a las actividades propuestas. Únicamente, podrán optar por realizar como deseen la tarea que requiera el uso de la escritura (garabatos, dibujos, etc.), proceso en el que la mayoría de los alumnos mencionados plantea dificultades en comparación con el grupo de sus iguales, si es que así lo desean.

En la sesión de modelado de arcilla, para la inclusión y adaptación personalizada de la actividad a las necesidades de todos los alumnos, al trabajar con uno de los niños con más dificultades sería posible modificar ligeramente la forma de la escultura, si procede. Por ejemplo, en lugar de realizar la escultura en 3D, podría hacerlo en 2D, en plano, aunque, en principio no se prevé necesario.

Además, en todo momento contarán con la especial disposición y atención de las maestras y personal de apoyo del aula en caso de necesitar ayuda en la búsqueda de materiales o tareas similares en que otros niños pueden mostrar mayor independencia.

## 4.5. Objetivos didácticos

A continuación, se exponen los objetivos generales y específicos para la propuesta didáctica vinculados al marco legal vigente (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b).

### **OBJETIVOS GENERALES**

#### *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*

1. Conocer y utilizar su propio cuerpo y sus potencialidades de percepción, acción y expresión.
2. Indagar en el conocimiento y la reflexión acerca de sus emociones y de las de otros, adaptando su conducta al bienestar general, de forma crecientemente respetuosa y solidaria.

#### *Conocimiento del entorno*

3. Experimentar con materiales del medio físico, sacando provecho de sus propiedades para actuar y producir transformaciones sobre ellos y el entorno.
4. Interactuar con el medio natural y utilizar múltiples medios de expresión para transmitir su relación con el mismo y los efectos que este produce en nuestro bienestar.

#### *Lenguajes: comunicación y representación*

5. Experimentar con los distintos lenguajes corporal, artístico y musical para producir creaciones estéticas mostrando interés y disfrute.
6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal.
7. Realizar actividades de representación y expresión artística para comunicar vivencias, ideas y emociones mediante el empleo de diversas técnicas.
8. Aprender canciones, bailes, danzas, relatos y técnicas plásticas.
9. Participar de dramatizaciones y disfrutar de presenciarlas.
10. Cantar, escuchar, bailar, interpretar.
11. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno.

## **OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

En relación con los objetivos generales planteados, los objetivos didácticos específicos serían:

1. Participar en actividades de expresión corporal guiadas y libres para el movimiento, relajación, pequeñas representaciones y juegos de interpretación.
2. Expresar vivencias, emociones, sensaciones, sentimientos e ideas utilizando diversas técnicas artísticas, como la musical y la plástica, disfrutando de las actividades propuestas.
3. Explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo y de los instrumentos musicales.
4. Conocer e interpretar canciones y danzas mediante la observación e imitación del modelo.
5. Experimentar e interiorizar las distintas figuras musicales (blanca, negra y corchea) mediante las actividades trabajadas.
6. Familiarizarse y reconocer algunos instrumentos musicales: maracas, claves, triángulo, palo de lluvia, cascabeles, crócalos y pandereta.
7. Practicar la escucha y participación activa.
8. Descubrir manifestaciones artísticas musicales y plásticas.
9. Mostrar respeto por las diferencias individuales y culturales y por las manifestaciones artísticas propias y de otros.
10. Desarrollar la autonomía en la planificación de su propia actividad creadora, teniendo en cuenta los materiales, utensilios o técnicas de su elección a utilizar.

En paralelo a los objetivos propuestos en la unidad didáctica, se encuentran una serie de **temas transversales** que se consideran fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos, como son los siguientes: apreciación y respeto hacia la multiculturalidad, las diferencias individuales y la diversidad; tolerancia hacia las distintas formas de ser y costumbres; inclusión; comunicación para una interacción socio-afectiva saludable; educación emocional; y motivación intrínseca para el aprendizaje.

## **4.6. Contenidos**

A continuación, y de acuerdo con lo establecido por el currículo de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a), los contenidos propuestos serían los listados a continuación:

### Conceptuales:

- Vocabulario referente a los lenguajes plástico, musical y corporal.

- Los elementos y sonidos de la naturaleza.
- Técnicas artísticas: collage, modelado, pintura, creaciones en 3D, estampado, puntillismo...
- Canciones, juegos, dramatización y danzas.
- Los instrumentos musicales: pandereta, claves, tambor, palo de agua, maracas.
- Las figuras musicales: blanca, negra y corchea.
- La percusión corporal e instrumental.
- Manifestaciones literarias como el cuento Donde habitan los monstruos.
- Los espacios, personajes y objetos reales e imaginarios en el cuento.
- Las emociones y su presencia en el arte y la literatura.

Procedimentales:

- Participación en la creación de producciones plásticas, de la expresión corporal y del juego simbólico.
- Participación y escucha activa en la reproducción e interpretación de canciones y danzas.
- Interiorización de los conceptos musicales mediante el juego, la escucha activa y el movimiento.
- Experimentación de la relajación, control de la respiración y el movimiento.
- Familiarización con algunos instrumentos musicales y su capacidad de evocación.
- Exploración y experimentación de las posibilidades expresivas sonoras: instrumentales, vocales y corporales.
- Utilización de técnicas artísticas musicales y plásticas.
- Observación e imitación de pautas a seguir.
- Creación individual y colectiva.

Actitudinales:

- Respeto y comportamiento adecuado hacia la naturaleza, el arte y la diversidad y las preferencias y gustos de los otros.
- Motivación por el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Interés hacia las similitudes y diferencias en el modo de manifestar las distintas emociones.
- Disfrute en la realización de las distintas actividades y de la observación de manifestaciones artísticas.
- Práctica de la reflexión conjunta, del diálogo, y de la escucha activa.

## 4.7. Principios metodológicos

La unidad didáctica propuesta estará integrada en el currículo, por lo tanto, no consistirá en actuaciones aisladas. Uno de sus propósitos principales será el de generar enlaces entre los aprendizajes de las distintas áreas con actividades multicompetenciales que demanden la puesta en práctica de dichos aprendizajes y competencias. Muchos de los contenidos serán trabajados de manera transversal y siguiendo un hilo argumental y temporal que interconecte las diferentes actividades, como es el de la historia de Max y los Monstruos.

De acuerdo con lo determinado en la Orden ECI, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a), se pretende un enfoque integrador y rico en experiencias de aprendizaje que pueda satisfacer la curiosidad de los alumnos, en consonancia con sus intereses y modelos cognitivos.

Uno de los objetivos principales será la inclusión, mediante la atención personalizada y la adaptación de las acciones educativas que así lo requieran con el fin de eliminar las dificultades de acceso al aprendizaje y de que nuestras propuestas resulten beneficiosas para el alumnado. Sin duda, la propuesta deberá dar respuesta a las necesidades de la diversidad de los alumnos, tomándose esta última como una señal de enriquecimiento. Se realizarán, por tanto, las adaptaciones pertinentes para los alumnos que lo precisen, de forma que alcancen la mayoría de los conocimientos y objetivos propuestos al igual que sus compañeros. Atenderá a la individualización en cuanto que se educa a personas concretas con características particulares, y no a abstracciones o a colectivos genéricos. Se trabajará para y con cada niño para poder atender a sus necesidades y potenciar sus capacidades. Se tratará de establecer un ambiente cálido, seguro, de confianza y afecto, con el fin de que el alumno pueda sentirse bien consigo mismo y con los demás de forma tranquila y segura.

La programación se revisará constantemente y se ejercerá una reflexión constante acerca de la práctica educativa, de manera crítica y preventiva, y con vistas a posibles mejoras en el desempeño de la labor educativa. Las actividades planteadas serán en su mayoría, globalizadoras y compiladoras de diferentes competencias y técnicas, con una puesta en práctica que favorezca la experimentación sensorial, el descubrimiento y el juego en un entorno seguro y amable para los niños y su óptimo desarrollo personal y social (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a).

En resumen, se llevará a cabo mediante una metodología activa y participativa, teniendo en cuenta el momento evolutivo del alumno, así como sus conocimientos previos, trabajando desde su zona de desarrollo próximo, es decir, el momento más propicio para que un niño adquiera unos determinados aprendizajes de acuerdo con su estado de maduración. Y se adaptará el método siempre a los intereses del niño. Mediante recursos atractivos para los

alumnos utilizaremos una metodología lúdica, siendo el juego la base de nuestras actividades, como respuesta innata del propio niño, quien deberá tocar, manipular, experimentar e investigar por sí mismo para poder asimilar lo vivido y que se produzcan aprendizajes significativos. Así, daremos un enfoque constructivista a la acción, en un contexto respetuoso, que fomente valores como la amistad, el compañerismo, las ganas de descubrir, la curiosidad, y la creatividad.

#### **4.7.1. El papel del educador**

Si, como anticipábamos, pretendemos lograr que se de un aprendizaje creativo, de acuerdo con Knoll, este tendrá que ver con una habilidad humana general que incluye la consideración de los problemas, realización personal, sensibilidad, inquietud y bienestar emocional: el trabajo del profesional de a educación tendrá que ver con ayudar a los alumnos a descubrir su identidad. El maestro, por lo tanto, ha de actuar como acompañante y mediador entre el individuo y los contenidos, ha de replantearse desde su formación los roles que desempeñará y capacitarse para facilitar las oportunidades a los alumnos que les aseguren un aprendizaje innovador, puesto que de su modelaje depende gran parte del contenido referente a las actitudes sociales (Díaz, 2006). Esto es más necesario aún en el caso del tutor cuya posición y función estratégica requieren de una gran sensibilidad en su labor. Este profesional tendrá unas tareas y deberes para con sus alumnos como grupo e individualmente, con los demás profesores, con los órganos de dirección del centro, así como con los padres de sus alumnos. Sin olvidar la importancia que tiene su papel en la relación con el Departamento de Orientación Educativa, y todo lo que ello implica para su desempeño educativo y para la acción tutorial (J. A. Mora, 2011).

Las corrientes pedagógicas más recientes han revisitado las teorías precedentes. Vega y Garrote (2005), en referencia a la teoría socioconstructivista de Vygotsky, y afirman que el niño, cuando aprende, utiliza diferentes herramientas: las propias, la ayuda de sus iguales o la del docente, en caso de que sienta que no puede avanzar en su progresión de aprendizaje. En este sentido, el maestro, aunque no pueda modificar las aptitudes que el alumno tiene de base, sí puede actuar como mediador para que este alcance su mayor potencial, desde una práctica fundamentada y reflexiva, mediante la cual podrá adecuarse a las necesidades individuales de los niños (Vega & Garrote, 2005).

En el caso de esta propuesta didáctica, el rol de la maestra es el de alguien que despliega las competencias adecuadas, facilitando los ambientes e interacciones para que el aprendizaje se produzca, lo que favorece la autonomía de los alumnos y otorga a los niños el protagonismo en su construcción del aprendizaje. Para que esto suceda ha de conceder a

sus alumnos la libertad de la que se estaría privando al niño, según argumentaba Ferrière, y que sigue siendo una cuestión de actualidad, defendiendo la pedagogía relacional y práctica (Malaguzzi, 2001).

## 4.8. Recursos

El profesional de la educación ha de valerse de todo tipo de recursos como la disposición de los **espacios**, el **tiempo**, otros **profesionales** de apoyo en el aula, la utilización de los recursos **materiales** y las **nuevas tecnologías**, los **instrumentos de medida** a introducir en sus clases... garantizando el bienestar y mayor aprovechamiento de sus alumnos.

Tomando como punto de partida un paradigma socioconstructivista del aprendizaje, podremos beneficiarnos de las aportaciones de ciertas experiencias en el ámbito de trabajo en el aula, por ejemplo, en el caso de trabajo por proyectos de diversa índole, en los cuales se utilizan **cuestionarios**, **tablas** y otros recursos para la **recogida de datos** por parte del alumno; y **rúbricas de evaluación**, **tablas de recogida de datos** y otros formatos de documentos que los maestros pueden utilizar para guiar y recopilar información sobre el proceso de aprendizaje y su propia actividad de forma reflexiva (Díaz, 2006).

Como vemos, una de las formas en las que el alumno aprende es en relación con sus iguales. Un recurso muy interesante puede ser la utilización de **grupos de trabajo**, que pueden ir cambiando de composición a lo largo de las actividades, algunas pueden realizarse en pareja, en grupos de tres, cinco, seis alumnos, dividir la clase grupos más numerosos, etc. En este sentido, la maestra ha de contar con factores como el nivel de desarrollo de los alumnos y sus personalidades optando, también, por el planteamiento de pertinencia de la creación de grupos atendiendo al criterio de si estos han de ser homogéneos o heterogéneos.

### 4.8.1. El cuento como hilo conductor y centro de interés: foco motivador

Alguna de las funciones clave que tendrá que llevar a cabo la maestra es la de seleccionar los **recursos** de manera adecuada, por ejemplo, el cuento a utilizar como hilo conductor, adaptado a la edad y nivel de desarrollo de sus alumnos. De acuerdo con el enfoque constructivista y el paradigma por el cual convertimos al niño en protagonista de su propio aprendizaje, escogeremos para los alumnos temáticas y vías de presentación de los aprendizajes acordes con sus intereses y capacidades. En aras de trabajar las disciplinas de manera interconectada, el cuento como recurso didáctico permite llevar a cabo esta misión, posibilitando el uso de la imaginación, la creación de nuevas situaciones, las conversaciones

de los alumnos con sus compañeros, lo cual repercute en un beneficio seguro para el aprendizaje, que no sería tal si los contenidos se hubiesen transmitido teóricamente (Pérez et al., 2013).

En la edad infantil el niño encuentra apasionante escuchar historias, narraciones y contemplar cuentos ilustrados. A través de estos cuentos, los niños comprenden abstracciones y amplían su conocimiento del mundo y de su propio mundo interior. Es posible para los adultos servirse de este gran recurso para trabajar emociones, conflictos, miedos y aprender formas creativas de resolución de conflictos, así como reflexionar sobre estereotipos y valores, y es un recurso de fácil acceso para el docente y nos puede ayudar a explorar elementos sociales, trabajar el desarrollo personal del alumno y la asimilación de concepto. Es por esta razón que utilizaremos cuentos como vehículo para facilitar experiencias educativas para los alumnos (Pérez et al., 2013).

Durante estas cuatro semanas el cuento elegido será *Where the Wild Things are* (Donde habitan los monstruos) de Maurice Sendak. Es un cuento que ha sido premiado por sus ilustraciones y que retrata de manera sutil la expresión de la rebeldía infantil, el conflicto con los padres, la reflexión y el manejo de emociones como el enfado. Max, el protagonista, es un niño que ha estado haciendo travesuras y se enfada con su madre, que lo manda a su cuarto sin cenar. Durante el tiempo que está en su cuarto, de repente, la habitación se convierte en un bosque donde Max encuentra a unos monstruos tras cruzar el océano en un bote y consigue vencerlos mirándolos a los ojos. Los monstruos deciden que Max es el más espantoso de todos ellos y lo coronan rey. En un momento dado, Max huele comida caliente y desea volver a casa en su barco, allí le espera su madre con una cena caliente (Sendak, 1963).

Como vemos, este es un cuento de gran simbolismo, que ha suscitado controversia entre la crítica, pero que retrata la necesidad de expresión de emociones negativas por parte del niño, de la internalización de las normas y la reconciliación con las figuras parentales tras los episodios conflictivos, lo que dotará al niño de la adquisición de una serie de valores y estrategias para la resolución de conflictos en su transición a un grado mayor de madurez en la infancia (Bettleheim, 1978). La adquisición de unos valores adecuados enriquecerá la atmósfera de la clase, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo y nos ayudará a cumplir con nuestros objetivos (Pérez et al., 2013).

Puesto que es una historia tan íntimamente ligada con lo emocional y lo simbólico, trabajaremos a través del movimiento, el sonido, y las artes plásticas y visuales con los niños. Todas las artes son una forma de lenguaje y la expresión y comunicación son el fin último del uso de todos los lenguajes, gracias a los cuales, mediante el lenguaje musical,

plástico y la expresión corporal, podremos co-crear y vivenciar lo que esta historia nos inspira y lo que de ella podremos extraer para el mayor desarrollo de las capacidades de todos los alumnos del aula.

## 4.9. Temporalización

Esta propuesta será diseñada para llevarse a cabo en sesiones semanales a lo largo de un mes, puede ser un día determinado, como la tarde de los martes, o situarse cuando resulte más conveniente. Las actividades están propuestas como sesiones en un bloque de una hora y media, divididas por una pausa de 20 minutos.

Tabla 3. Propuesta de temporalización mensual

|          | LUNES | MARTES  | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|----------|-------|---|-----------|--------|---------|
| SEMANA 1 |       | BECOMING A FOREST: Paisaje sonoro                                 |           |        |         |
| SEMANA 2 |       | WILD THINGS: Figuras musicales y relajación                       |           |        |         |
| SEMANA 3 |       | THE SCARIEST WILD THING: Modelado de arcilla y técnicas plásticas |           |        |         |
| SEMANA 4 |       | BACK HOME: Creación de barcos                                     |           |        |         |

El esquema de las sesiones, con carácter flexible, será el siguiente:

- Introducción: 15-20 minutos.
- Sesión principal (1ª parte): 20-25 minutos.
- Descanso: 20 minutos.
- Sesión principal (2ª parte): 20-25 minutos.
- Evaluación y Cierre: 15-20 minutos.

## 4.10. Actividades/sesiones

### 4.10.1. Actividad 1: “Becoming a forest” – Dramatización y Paisajes sonoros y visuales

**4.10.1.1. OBJETIVOS PRINCIPALES:** Explorar la expresión corporal, el movimiento y la dramatización creando imágenes, escenas y sonidos; y utilizar el medio natural y el lenguaje plástico para plasmar lo experimentado.

#### **4.10.1.2. Introducción**

La intención de esta propuesta es que el trabajo en las áreas de Música y Arte no se limite a las tareas habituales, sino que pueda conjugarse con otras disciplinas como aquellas relacionadas con aspectos motores de educación física y combinar la expresión corporal con la expresión plástica, como si viésemos un cuadro, o esculturas en movimiento creando sonidos simultáneamente. Al mismo tiempo, dentro del área de las ciencias, nos parecía fundamental estar en contacto con la naturaleza y experimentar, observar, tocar, y no solamente describirla estando en un aula cerrada. Podemos trabajar y apreciar aspectos como el desarrollo de la imaginación en el niño en los momentos en los que representa roles, utilizando a nuestro favor el simbolismo, fundamental para el desarrollo en todos los lenguajes, y valorar que con elementos recogidos de la naturaleza cree un producto artístico representándose a sí y a otros. Por supuesto, el lenguaje oral es parte fundamental de la actividad, así como los pasos de manera secuenciada, entre los que se incluyen el calentamiento físico y vocal, la imitación y la dramatización hasta conseguir el resultado final. La utilización del lenguaje plástico para plasmar sus impresiones tras la experiencia corporal nos brinda otra oportunidad de trabajar múltiples competencias, como la conciencia topológica y la representación en el espacio, la utilización del lenguaje plástico y estético. De nuevo, es una actividad en la que pueden participar todos los niños, incluidos aquellos con necesidades específicas o retraso en desarrollo madurativo o cognitivo, que muestran una gran capacidad expresiva y artística. Y es muy adecuada puesto que, de acuerdo con los objetivos que se establecen para el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, contribuiría a que el niño lograra el conocimiento y la representación del propio cuerpo y sus partes, funciones y posibilidades de actuación y comunicación, a la vez que aprende a coordinar y manejar cada vez mejor las posturas, movimientos y gestos. También se aspira al conocimiento y apreciación del medio natural y sus manifestaciones, transformaciones, y el desarrollo de actitudes de cuidado y respeto en relación con el mismo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

#### **4.10.1.3. Descripción**

Para comenzar, tras la lectura en asamblea del cuento con el que estaremos trabajando con los niños las próximas semanas, realizaremos preguntas y así recordaremos qué es lo que sucede en el cuento cuando el protagonista entra en su cuarto y ve cómo este se convierte en un bosque. Explicaremos que vamos a ir al bosque que se encuentra cerca del colegio, como si entrásemos en la habitación de Max.

Una vez en el bosque, haremos un gran círculo y comenzaremos nuestro calentamiento vocal y corporal. Para ello, pediremos a los niños que nos imiten en la realización de diversas acciones como respiraciones profundas, soplos de viento fuertes y más flojitos, imitar la lluvia golpeando la palma de nuestra mano con los dedos, aplaudir flojo y cada vez más fuerte cuando empieza a llover a cántaros, golpear nuestras piernas y rodillas, estirar las piernas, los brazos y el cuello para llegar muy lejos, como las ramas de un árbol hacia el cielo, mover brazos y manos como si tuviésemos hojas que bailan con el viento, realizar sonidos imitando pájaros, ratoncillos, serpientes, moscas, viento, lluvia, granizo, etc.

A continuación, pediremos voluntarios o seleccionaremos a algunos niños para ir al centro del círculo y demostrarnos cómo realizan estas acciones simultáneamente. Después, haremos grupos y, por turnos, nos mostrarán la imagen del bosque que ellos han creado (con ayuda de los adultos para la elección de roles o sugerencias, si es preciso, en este Paisaje Sonoro). Podemos pedir que se queden inmóviles, como congelados y, de repente, iniciar o reanudar su movimiento y sonido.

Finalmente, volveremos todos al círculo y practicaremos una canción acompañada de acciones sobre los Monstruos, que estaremos también trabajando la semana siguiente en la próxima sesión (ver anexos). Después recogeremos hojas, palitos y otras cosas que encontremos por el suelo para crear un poster cuando volvamos a clase, y así representar lo que hemos sentido al ver los paisajes sonoros de nuestros compañeros. Esta actividad servirá, asimismo, de **evaluación** de la sesión.

#### 4.10.1.4. Evaluación

Además de nuestra observación durante el desarrollo de la clase, mediante las creaciones de los alumnos y sus comentarios en el proceso de realización con sus compañeros podremos saber el grado de satisfacción y de interés que haya podido producir en los alumnos. Al mismo tiempo, se irá rotando para trabajar en un mural grande del protagonista de del cuento, Max, con su disfraz de monstruo. Iremos llamando a los niños a trabajar en este poster mientras el resto sigue en sus grupos realizando la otra actividad y luego procederemos a una breve puesta en común de los trabajos de los grupos con un diálogo sobre lo que nos ha gustado más y lo que hemos sentido.

#### **4.10.1.5. Cierre de la sesión**

Para finalizar, escucharemos la canción de la banda sonora de la película, basada en el cuento, *All is Love*, y aprenderemos la letra, que cantaremos todos juntos acompañándonos de gestos, acciones y movimientos.

#### **4.10.2. Actividad 2: “Wild Things” – Figuras musicales, escucha, movimiento y relajación**

**4.10.2.1. OBJETIVO PRINCIPAL:** Crear un ambiente lúdico en el que experimentar con las figuras musicales como son: la blanca, la negra y la corchea, reconocerlas, aprender sus nombres e interpretarlas en forma de pasos, aplausos o instrumentos; aprender canciones; practicar la escucha activa y la relajación guiada.

#### **4.10.2.2. Introducción**

Esta actividad trata de conjugar el aprendizaje lúdico de conceptos musicales junto con el movimiento, la expresión corporal y el simbolismo en la adopción de roles. También responde a aspectos referentes al bienestar físico y mental del alumno en el disfrute de los juegos y el momento de relajación guiada, tomando conciencia de su estado físico, respiración, etc. Para la realización de esta actividad, se utilizarán: un lenguaje específico, el del área musical; el lenguaje relacionado con el cuento que se está trabajando; el entorno y sus elementos; así como la utilización de diferentes recursos, como los audiovisuales y materiales creados para la sesión; instrumentos musicales, etc. Además, las canciones serán escogidas y adaptadas para la temática en uso, con el intencionado fin de promover un aprendizaje significativo, que es el que ha de producirse en el área musical (Rusinek, 2004). Es una actividad apropiada para la edad de los niños y que responde a los objetivos del currículo para esta etapa, como pueden ser, por ejemplo, el de transmitir emociones, deseos, sentimientos o ideas verbalmente o a través de otros lenguajes, escogiendo el más apropiado para la situación e intención (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Esta actividad se beneficia de los lenguajes corporal, plástico y musical en pos del aprendizaje y desarrollo de la apreciación y expresión musicales y las actitudes estéticas.

#### **4.10.2.3. Descripción**

Al inicio de la sesión trataremos de recordar con los alumnos, mediante preguntas, lo que realizamos la semana anterior. Para ello, podemos contar con las producciones que realizaron la semana anterior para hablar de los aprendizajes y reflexionar. Explicaremos que en esta ocasión la sesión tendrá lugar en el aula de música.

Una vez allí, para abrir la sesión jugaremos a un juego de nombres, en el cual los niños, en círculo, se presentarán con nombres y gestos inventados, fingiendo ser monstruos, pueden ser nombres inventados de tipo onomatopéyico (como, por ejemplo, *Roar*, *Grrrr*, *¡Pum!*) o sin sentido. Un niño diría su nombre y haría su gesto y el resto lo repetiríamos imitando la acción. La profesora puede utilizar un tambor para que los niños lo hagan al ritmo, y puede ir modificando la velocidad del mismo.

Tras este juego, la profesora iniciaría una narración sonora, acompañada de instrucciones, movimientos, instrumentos y acciones. Esta narración, utilizando el marco simbólico de la historia del cuento, asignaría los diferentes movimientos a los distintos personajes. Por ejemplo, la mamá, caminará a un ritmo de negra, mientras que Max lo hará a ritmo de blanca, imitando a un monstruo, o a ritmo de corchea, corriendo como si fuese un pequeño ratón. Iremos intercalando estos tipos de movimiento y cambiando los instrumentos para indicar a los niños a qué velocidad han de caminar o aplaudir. Tras haber pasado por las diferentes opciones, la profesora hará una última ronda marcando las distintas duraciones del sonido y, por tanto, el movimiento.

Posteriormente, todos los niños se sentarán y les mostraremos el nombre y símbolo de las distintas unidades que han estado experimentando en lenguaje musical. Acordaremos los siguientes sonidos para cada una de ellas: ta, ta-a y ti-ti, de acuerdo con el Método Kodály (Bernal & Calvo, 2000). Realizaremos juegos con tarjetas en las que tendremos la imagen de la corchea, la negra y la blanca, y en los cuales los niños irán pasando una tarjeta en el círculo hasta que la música se detenga. En ese momento, el niño con la tarjeta tendrá que caminar alrededor del círculo al paso que marca el símbolo de la tarjeta mientras que sus compañeros aplauden a un tiempo. Lo harán con las distintas figuras y después pasaremos a cantar la canción o canciones que aprendimos la semana pasada en el bosque (ver anexos).

Iremos modificando algunas partes de varios de los versos de las canciones que aprendamos y algunas acciones con ayuda de los niños. Les ofreceremos opciones y posibilidades para que elijan, aunque serán libres de inventarlas.

Tras cantar estas canciones, los niños buscarán un espacio en el suelo en el que poder tumbarse cómodamente, cerrar los ojos y simplemente relajarse mientras escuchan una narración guiada (ver anexos). La narración hace al niño imaginar que va volando y que decide adentrarse en un bosque y disfrutar de la paz y la quietud que se respira allí. Para acompañar los sonidos de los que habla la maestra se utilizarán diferentes instrumentos presentes en el aula (pandereta, claves, palo de agua, maracas, tambor...). Gracias a estos instrumentos podrá evocar sonidos como el del agua contra las rocas, el viento...

Después del descanso y la merienda de los niños, comenzaremos una conversación en gran grupo para comprobar cómo se han sentido durante las actividades que hemos realizado. Pueden hablar con su compañero de al lado para comentar sus opiniones y compartir algunas de las cosas que han hablado con toda la clase.

A continuación, un grupo de niños comenzará a trabajar en el poster de uno de los personajes del cuento, uno de los monstruos. El resto de la clase trabajará en sus mesas. Cada niño podrá decorar corcheas, negras y blancas que les facilitaremos, recortarlas, y disponerlas en un mural por grupos, que después pondrán en común a todos mediante percusión corporal, palmas, sonidos... Esta actividad servirá para afianzar los conceptos presentados y para utilizar estos conceptos de manera creativa, los niños no solo estarán decorando un mural visualmente, sino que pueden traducir esa combinación de símbolos en su propia composición sonora y así interiorizar el valor de las figuras musicales de manera vivencial y significativa. Durante la realización de esta actividad por grupos, los niños serán llamados a trabajar en el mural del monstruo por grupos.

#### **4.7.2.3 Evaluación**

La puesta en común nos servirá como orientación para la **evaluación** de nuestra programación e intervención y como reflexión para posibles mejoras. Los niños dispondrán asimismo de un sistema para manifestar su grado de satisfacción con las actividades y lo reflejarán en un soporte físico que se preparará en clase para tal fin.

#### **4.7.2.4 Cierre de la sesión**

Acabaremos la sesión cantando y bailando la canción *All is Love*, con los gestos y movimientos que aprendimos la semana anterior.

### **4.10.3. Actividad 3: “The scariest Wild Thing” – Modelado de arcilla y técnicas plásticas**

**4.10.3.1. OBJETIVOS PRINCIPALES:** Potenciar la expresión de ideas, pensamientos y emociones a través de distintas técnicas plásticas y mediante la manipulación sensorial directa: el modelado de arcilla con las manos; y conocer emociones en el arte y expresarlas.

#### 4.10.3.2. Introducción

Esta actividad es rica en posibilidades para el desarrollo de diversas competencias y apta para esta etapa vital del niño. El lenguaje utilizado es accesible a los alumnos, refiriéndose a términos plásticos y del ámbito de las emociones. El proceso de aprendizaje incluye una parte autoreflexiva, otra de diálogo y, por último, una parte experimental y creativa. Es una actividad que tiene en cuenta la manipulación sensorial y la posibilidad de utilización del lenguaje visual y artístico. El lenguaje empleado en la primera parte de la sesión permitirá a los alumnos mostrar su saber y su vivencia de lo percibido en el arte y, posteriormente, se se facilitarán unos consejos en el manejo de la arcilla, con vocabulario preciso. Es por ello que la actividad responde a varios objetivos del área de los lenguajes, como pueden ser, el uso del lenguaje como herramienta de comunicación, para la representación, el aprendizaje y disfrute, para la comunicación de pensamientos y sentimientos y la apreciación del lenguaje verbal para relacionarse con los demás y regular la convivencia (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Y también, lograr la expresión en otros lenguajes, no solo mediante la lengua oral, y así transmitir sentimientos, intenciones, emociones, pensamientos, atendiendo al que mejor se adecúe a la situación e intención comunicativas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Además de buscar la aproximación a las obras de arte plasmadas en diferentes lenguajes y llevar a cabo actividades de expresión y representación artística a través de diferentes técnicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

#### 4.10.3.3. Descripción

En este caso, y para conectar con la sesión del día anterior y captar la atención de los niños, iniciaremos con pequeñas secuencias de pequeñas percusiones corporales que ellos tendrán que imitar (como dar tres palmas y pisar dos veces en el suelo, seguido de golpearlos las piernas dos veces más, por ejemplo). Aprovecharemos este juego para realizar preguntas sobre lo aprendido la semana anterior y enlazar con lo aprendido a través del cuento *Donde habitan los Monstruos*.

Habiendo atraído la atención de nuestros alumnos hacia el cuento que ya conocen una vez más, haremos énfasis en las ilustraciones y lo que los alumnos piensan u opinan acerca del cuento, qué les hace sentir. De este modo, podremos conectar con el mensaje que se trabaja en el libro acerca de emociones como el enfado, el manejo de la agresividad, etc. Mediante preguntas estratégicas como: ¿Cuál es la apariencia de Max o de su madre cuando están enfadados? ¿Cómo sería la de un monstruo feroz muy hambriento? ¿Cómo

nos sentimos cuando discutimos con nuestros hermanos? ¿Cómo sabemos si otra persona está triste? ¿Qué podemos hacer para solucionar problemas y peleas en el patio?

Después de establecer un diálogo con los niños realizaremos un juego de identificación de las emociones, en el que los niños decidirán con su compañero de al lado qué emoción, y la causa de la misma, quieren mostrar mediante la mímica a los compañeros de clase para que estos la adivinen.

A continuación, les preguntaremos si conocen otras formas de mostrar sentimientos, seguramente nos sorprendan con ideas y contribuciones muy interesantes. Si no lo mencionan ellos podemos sugerir una carta, un dibujo, etc. y explicar, posteriormente que también a través del Arte podemos saber cómo una persona se está sintiendo. Aprovecharemos para mostrar ejemplos artísticos en la pizarra digital para identificar emociones. Después, vamos a crear en esta sesión nuestro propio monstruo con las manos, y para que sean dueños de su propia creación les invitaremos a que sus monstruos expresen la emoción que deseen sin ningún tipo de restricción o necesidad de seguir un modelo. Les mostraremos algunos ejemplos para dar ideas y discutir con ellos cómo planean organizar los pasos a seguir para llevar a cabo su tarea. Cuando vuelvan del descanso, tendrán en sus mesas preparado el mantel, la arcilla y los utensilios para trabajar. los niños irán terminando su escultura a su ritmo, los que acaben podrán jugar libremente o coger un cuento y dejaremos las esculturas de los niños en un lugar en el que puedan secarse para pintarlas otro día o la semana próxima.

#### **4.10.3.4. Evaluación**

El balance de la sesión podríamos realizarlo con los niños compartiendo en gran grupo lo que han estado dibujando y modelando, cómo lo han hecho y por qué, compartiendo sus dificultades e impresiones. Esto nos ayudaría como **evaluación** del proceso.

#### **4.10.3.5. Cierre de la sesión**

Después, se puede jugar a algún juego corto y, en círculo sentados con las piernas cruzadas, aprender una nueva canción. Esta canción implicaría memorizar una letra sencilla que puede irse modificando para cambiar la letra y las acciones que se realizan con los niños (ver anexos). Podrán interactuar con sus compañeros y disfrutar de la canción y la imitación de los gestos. Se puede realizar más despacio, más deprisa, cantando más bajito... Utilizando el nombre de un alumno al que todos imitaríamos, etc.

#### **4.10.4. Actividad 4: “Back home” – Creación del barco para la travesía de Max**

**4.10.4.1. OBJETIVOS PRINCIPALES:** Potenciar la expresión de los niños a través de distintas técnicas plásticas y a través de la manipulación sensorial directa en la construcción de un barco a partir de materiales de desecho; secuenciar los pasos en la planificación de su tarea; conocer nuevas técnicas pictóricas mediante la creación de un océano.

#### **4.10.4.2. Introducción**

Además de la creación del modelado con distintos materiales, esta actividad pretende incluir aspectos de las competencias lógico-matemáticas y de las ciencias sociales. Frente a la tarea, el niño ha tenido que llevar a cabo operaciones lógicas como la ideación previa, la secuenciación de los pasos a seguir, la resolución de problemas durante la construcción y la recapitulación sobre su propio proceso, implicando capacidades de memoria, para poder dar forma a la idea que tenía en la cabeza y poder después plasmar y evaluar lo que ha realizado y cómo. En este caso, la herramienta del lenguaje, tanto del habla interna como con adultos e iguales, serviría como un vehículo de razonamiento, ya que ambos procesos, pensamiento y lenguaje, estarían relacionados, como ya defendían Vygotsky o Piaget, aunque con matices y perspectivas diferenciados, y críticas y replanteamientos de sus teorías por autores más recientes (Álvarez, 2010). Además de perfeccionar su competencia lingüística reforzando las estructuras subyacentes del lenguaje (sistema simbólico), esta práctica muestra sus gustos y capacidad de iniciativa.

En este caso observamos, una vez más, que la interacción con los elementos del medio puede ayudar a los niños a desarrollar la noción de causalidad y ampliar sus conocimientos sobre los fenómenos en las ciencias, satisfaciendo su curiosidad y ayudándolos a encontrar respuestas a sus preguntas; puesto que, ya a esta edad, los niños muestran evidentes signos de un razonamiento secuenciado, un pensamiento lógico incipiente y una temprana noción de los hechos y los motivos que los originan, como ya observaba Piaget en sus estudios con infantes. Las explicaciones que los niños dan acerca de lo que sucede a su alrededor, y en el mundo sobre el que actúan, dan cuenta de ello.

Algunos objetivos referentes a las competencias mencionadas tienen que ver con la iniciación en habilidades como la estimación, la medida de magnitudes, la comparación, y la distinción de unidades de medida, utilizando instrumentos. También estaríamos fomentando la iniciación en las habilidades relacionadas con las matemáticas mediante la manipulación de colecciones, elementos, reconociendo sus atributos, creando relaciones en agrupaciones, clasificando, ordenando y contando, realizando operaciones matemáticas sencillas. En el ámbito de las ciencias sociales y la cultura, perseguiremos el conocimiento y

adquisición de normas de conducta que posibiliten la convivencia en grupo y de las formas de organización social, como puede ser la familia (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a; Consejería de Educación, 2008).

#### 4.10.4.3. Descripción

Para iniciar la sesión cantaremos la canción que aprendimos previamente y cambiaremos el personaje principal de la canción (el monstruo) por el nombre de Max, repitiéndola varias veces. Utilizaremos también gestos y acciones que tendrán que imitar. Aprovecharemos la canción para lanzar a los niños un interrogante: ¿puede un niño que se ha marchado de casa enfadado con su mamá quedarse en un lugar como el bosque solo indefinidamente?

Tras escuchar las aportaciones de los alumnos, recordaremos que, al final de la historia, Max decide volver a casa, para lo cual tuvo que navegar en un barco a través del océano. Por lo tanto, la propuesta que tenemos hoy es construir un barco de vela como el que habría utilizado el protagonista de nuestra historia. Para ello, habremos enviado una carta a los padres para que vayan trayendo material de reciclaje que tengan en casa, explicando en la circular enviada a casa en qué consiste la actividad. Así podremos involucrar a las familias y trabajar el nexo entre ellas y la escuela. En la sesión, trabajaremos con los niños desde un punto de vista que fomente su pensamiento lógico y la planificación de acciones, poniendo a prueba sus conocimientos y creencias. El razonamiento a través del método de preguntas y respuestas ayudará al niño a superar la etapa egocéntrica, de la que nos hablaba Piaget, con consecuencias en la vida del niño que le llevan a sostener creencias erróneas (Rodrigo, 1999). Mostraremos ejemplos de barcos y las partes de un barco de vela, haciendo preguntas a los niños, y aprovecharemos para desarrollar este elemento de la cultura y vida en sociedad que se refiere a los medios de transporte (Consejería de Educación, 2008).

A continuación, plantearemos a los niños preguntas acerca de los materiales que utilizaremos, mostrándoles imágenes de distintos tipos que creemos que flotarán o no, más pesados, más ligeros... Gracias a esta reflexión y toma de decisión conjunta, llegaremos entre todos a plantearnos el diseño de nuestra creación teniendo cuenta un proceso secuencial lógico y un establecimiento de los pasos a seguir, generando unos bocetos y un diseño final de entre estas ideas. Se creará también un listado de los materiales necesarios antes de comenzar la tarea, lo cual se reflejará en un formato de ficha especializado (ver anexos). Esto dotará a los niños de responsabilidad, se sentirán dueños de su propio aprendizaje y también nos ayudará como maestras a comprender la forma en que funciona el pensamiento del niño y las posibilidades de mejora de nuestra actividad planteada (tal vez nosotras planteamos la vela triangular por motivos estéticos y un niño nos explica que él

crea o que la forma rectangular es mejor porque el viento empuja mejor el barco, por ejemplo). Con aportaciones como estas podríamos mejorar la actividad, lo cual es muy enriquecedor.

Facilitaremos a los niños la plantilla para su diseño y tras la lluvia de ideas que plasmarán en dibujos, especificarán un pequeño listado de materiales en palabras que serán las cosas que necesitarán y el número estimado de ellas, medidas, etc. Por ejemplo, tijeras, pegamento... (ver anexos). Con esta lista pedirán los materiales a la maestra y comenzarán su proceso de creación del barco con los materiales reutilizables que hayan seleccionado de los dispuestos en el suelo. Durante este proceso serán conscientes de si han planificado los pasos a seguir en el orden adecuado o si les faltan materiales, y podrán ir realizando cambios a lo largo de su propio proceso. Por supuesto, prestaremos especial atención a los niños con necesidades especiales o que planteen mayor dificultad, adaptando la actividad a sus habilidades, guiando y acompañando más de cerca, realizando preguntas clave, ayudándolos a planificar en voz alta lo que quieren hacer o han hecho, etc.

Además, les explicaremos que esta semana para la creación del poster vamos a utilizar dos técnicas denominadas estampado y puntillismo. Realizaremos la técnica del estampado en un papel continuo grande con diferentes materiales y texturas como papel de burbujas, o pinceles creados con pompones, limpiapipas y otros materiales distintos. El puntillismo lo realizaremos con pintura de dedos u otros utensilios para pintar.

Los grupos irán rotando para pintar este póster y para construir sus propios barcos, que podrán pintar también, y serán llamados por las auxiliares o alguna de las profesoras mientras están decorando su embarcación. Tras hacer la pausa y tomar la merienda seguiremos con estas actividades y los niños que van terminando pueden pintar la estatua de masa de arcilla del monstruo que realizaron la semana anterior o realizar alguna otra actividad de su elección.

#### **4.10.4.4. Evaluación**

Para finalizar, tendremos una puesta en común o asamblea en la que compartiremos y escucharemos a los niños que deseen explicar su proceso en la creación de su barco. Así podremos reflexionar sobre lo que pensaban que harían, lo que les ha resultado más difícil, cómo creían que lo llevarían a cabo, y cuál ha sido posteriormente la forma en que ha tenido lugar el proceso creativo. Podremos hacer énfasis en la importancia de tener un método y cómo en el arte es muy importante trabajar con las ideas y la forma en que las queremos expresar. Aprovecharemos para realizar una **evaluación** preguntando qué han aprendido, cuál ha sido su parte favorita de la sesión o qué cosas les han llamado la atención e

inspirado para practicar más de ahora en adelante. Esta evaluación podríamos hacerlo valorando con aplausos o con un termómetro la satisfacción de los alumnos.

#### 4.10.4.5. Cierre de la sesión

Para concluir, cantaremos la canción con la que comenzamos la clase, cambiando la parte final que dice 'el bosque' por 'la cocina', para recordar que Max llegó de vuelta a casa con su mamá sano y salvo, dejaron de estar enfadados, y que él se tomó una cena deliciosa que su mamá había preparado. Después, podremos cantar y bailar nuestra ya conocida canción *All is Love*, cambiando ahora los movimientos y la coreografía con la ayuda de los alumnos.

### 4.11. Evaluación

La evaluación será formativa, puesto que se pretende ampliar las nociones iniciales y profundizar en el conocimiento de la temática escogida; y global, porque abarcará el conjunto de capacidades de los alumnos. Esta se realizará de forma continuada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la observación e interacción, tanto en el aula como en otros contextos educativos. Para llevarla a cabo seguiremos unos **criterios generales**, a saber:

- Grado de cumplimiento de las actuaciones previstas.
- Eficacia de las medidas adoptadas.
- Adecuación de la planificación temporal a las distintas necesidades.
- Grado de satisfacción general observado, por nuestra parte y por el resto de los agentes implicados, incluidos otros profesionales y los alumnos.

Con la mayor objetividad posible y de manera sistemática, realizaremos un seguimiento a nuestros alumnos: su comportamiento, acciones, relaciones y creaciones. Utilizaremos también otras técnicas como la valoración de las producciones de los alumnos (en la decoración), de las que tomaremos fotografías para tener evidencias al final del día.

Aunque la observación será nuestro recurso base, para una correcta puesta en práctica de este proceso, utilizaremos **instrumentos y técnicas** específicos:

- **El diario crítico y reflexivo**: recogeremos en él todo lo observado a lo largo del día.
- **Preguntas/diálogo**: realizaremos preguntas al grupo al final de cada actividad y en el inicio de las siguientes sesiones para comprobar los conocimientos adquiridos. También debatiremos en grupo.

- **Dinámicas de satisfacción:** otra manera que se propone para evaluar con los alumnos podría realizarse gracias a un póster diseñado para mostrar en qué medida han disfrutado las actividades planteadas. Para ello, crearemos distintas imágenes que puedan adherir al póster con dibujos relacionados con nuestra temática que colocarán en el mismo indicando su valoración de la actividad. Previamente, les preguntaremos sobre si lo han pasado bien, si han sido difíciles las actividades o qué es lo que más les ha gustado, para que entre todos podamos discutir qué ha sido lo mejor o qué podríamos mejorar de cara a futuras actividades.
- **Escalas de valoración:** utilizaremos escalas de grado donde evaluaremos con unos indicadores diseñados para tal fin. Para comprobar si los alumnos y la Unidad Didáctica han conseguido los objetivos propuestos o no, se generarán unas **escalas de valoración** que se pueden encontrar más adelante (ver anexos).

#### **4.11.1. Evaluación del alumnado**

Las observaciones realizadas en clase se reflejarán en una tabla de evaluación individual en la que se registrará la información acerca de cada alumno. Los ítems que aparecen en la tabla vendrán determinados por los objetivos y contenidos propuestos, y concretaremos si el criterio se ha conseguido, si está en proceso o si no se ha conseguido (ver anexos).

#### **4.11.2. Autoevaluación**

Se evaluarán la pertinencia y puesta en práctica de la unidad didáctica mediante otra escala de valoración creada como rúbrica para la reflexión y mejoras posteriores con los ítems listados en la mencionada tabla (ver anexos).

### **5. REFLEXIÓN CRÍTICA**

#### **5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias**

En principio, dado que el trabajo pretendía ahondar en las teorías y la literatura concerniente a la temática a trabajar, se puede considerar que algunos de los objetivos se han alcanzado de manera satisfactoria. Ha existido un trabajo de revisión, análisis y revisión de fuentes científicas en diferentes formatos, tanto nacionales como internacionales, además de las que se plasman en la tabla de vinculación de competencias del grado, o de las citadas a lo largo del trabajo.

El trabajo ha contado también con la perspectiva de la experiencia en los centros de prácticas y la observación de sujetos en la edad indicada para la propuesta didáctica que, por fortuna, se ha podido llevar a cabo en su mayor parte.

En general, el trabajo supone una síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de todo el período formativo de estos cuatro años y las convicciones que del desarrollo y la madurez han ido emergiendo. Por lo tanto, considero que logra su función como compendio de saberes en torno a una temática y en relación con las competencias del ámbito de los estudios de Educación en la etapa de Infantil.

## **5.2. Limitaciones y propuestas de mejora**

Como cualquier otro trabajo, este también presenta una serie de limitaciones. En concreto, no es todo lo sintético que podría o debería, ni ha alcanzado a presentar todas las perspectivas y puntos de vista posibles en relación con la cuestión a estudiar. Por otra parte, este trabajo es eminentemente teórico y sirve más como apología de la función creativa que como recurso dotado de herramientas didácticas más concretas. En cuanto a la cuestión de la temporalización, es una propuesta sumamente ambiciosa y dependiente del tiempo real disponible en los horarios de los sistemas educativos actuales, especialmente preocupados por recoger evidencias de los progresos de los alumnos en otras materias que suelen considerarse más importantes.

Es un trabajo que, con mayor tiempo, esfuerzo y una intencionalidad práctica, podría haber resultado de gran ayuda para plantear una aplicación real de herramientas para futuros educadores. No obstante, es evidente que el mismo se ha centrado más en aspectos relacionados con el desarrollo y aprendizaje, lo cual es evidente a la luz de la cantidad de material bibliográfico utilizado para uno o tal fin.

Por último, creo que este trabajo habría ganado en calidad si ciertas ideas no se hubiesen desarrollado de manera tan extensa y su estructuración formal hubiese sido más clara. La organización y el orden de los elementos a elaborar en el mismo ha sido una de las dificultades a enfrentar a lo largo de su redacción y edición y, por supuesto, es mejorable.

## **5.3. Conclusiones y reflexión personal**

Hay un motivo por el cual descubrí que debía desarrollar este trabajo sobre la creatividad y este tiene que ver con la realidad que he podido observar en el aula y parte de la experiencia, pero tiene que ver conmigo también. Dudé e investigué mucho y sobre

diferentes temas antes de decidirme, pero finalmente la respuesta era la más simple. Somos seres creativos y los niños nos reflejan esta gran habilidad humana que muchos mantenemos dormida, o que llega a convertirse en nuestra mejor aliada para enfrentarse a los retos que nuestra vida diaria nos presenta. Digamos que tengo la enorme suerte de disfrutar de esta capacidad y disfruto reconociéndola y potenciándola en otros.

Si algo pude observar, y me llena de emoción, tras realizar mi último período de prácticas y en mis anteriores experiencias en la educación, es que las actividades en las que se requiere del alumno que aplique técnicas y recursos libremente y con creatividad dan lugar a resultados maravillosos, incomparables y que no es necesario medir o evaluar con calificaciones numéricas. Lo cual permite mayor libertad aún, despojada la tarea de un condicionante que puede resultar intimidatorio si el sujeto se siente juzgado, constantemente monitorizado, u observado.

En la realización de estas tareas, la realidad es que las dificultades de aprendizaje, cualesquiera, se desdibujan hasta casi desaparecer, aquellos niños que muestran dificultad en la escritura, lectura o en el cálculo matemático se muestran igualmente competentes a sus compañeros y en la clase reina un estado de alegría y bienestar que retroalimenta nuestra capacidad para asumir riesgos y explorar más allá. Como bien decimos, aquellos que crean se ven más expuestos a correr riesgos y a afrontar decepciones cuando algo no sale bien. Mientras que los expertos pueden mantenerse reticentes a probar cosas nuevas, dado el excesivo perfeccionismo en que se hayan instalados una vez han conseguido desarrollar cierta maestría en un campo (Gardner et al., 2002).

En este sentido, los alumnos son unos auténticos maestros en el arte de asumir nuevos retos y vivir en el presente estado de felicidad y consciencia que caracteriza muchas de las veces el proceso artístico. No solo podemos aprender a resolver problemas, sino también aumentar nuestro estado de satisfacción personal, permaneciendo en ese estado de flujo del que nos hablaba Csikszentmihályi. En cualquier sentido, realizar una actividad que nos resulta agradable nos hace sentir bien. Realizar una actividad que nos hace perder la noción del espacio y del tiempo y que concluye con una creación que aporta algo nuevo es, objetivamente, un logro personal que puede conllevar el aumento de nuestra autoestima. Trabajar con el niño como ser humano de manera holística en Educación Infantil es un deber ineludible y, por supuesto, desafiar un sistema que solo valora ciertos resultados en áreas específicas olvidando el desarrollo de la conciencia corporal, del bienestar físico y emocional, de la expresión de la individualidad, lo estético (dentro de lo relativo de la cuestión) y de las necesidades auténticas de las personas es la tarea del educador de nuestro tiempo. Los maestros hemos de cuestionar nuestra formación, nuestro desempeño y

cómo transformar el sistema desde dentro con amor por la diversidad y por su profesión, inclusión, autocrítica, alegría y compromiso.

## 5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 4. Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo

| Competencias generales del Grado:  | Lugar del TFG: Epígrafe   | Referencias-Fuentes   |  |
|--|---|---|--|
|  |   | Primarias   | Secundarias  |
| CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.   | 3.1.1.<br>3.1.2.<br>3.1.6.<br>3.1.7.<br>4.1.<br>4.1.1.<br>4.1.2.<br>4.1.2.2.<br>4.1.2.3.<br>4.1.3.<br>4.3.1.<br>4.3.2.<br>4.10.4.2    | Bettleheim (1978)<br>Bueno (2017)<br>Delval (2008)<br>Garrote, Del Campo & Navajas (2003)<br>Kohlberg (2008)<br>López et. al (Cord.) (2008)<br>Mora (2013)<br>Papalia et al. (2010)<br>Piaget (1926, 1969, 1983)<br>Sarget (2003)<br>Wickstrom (1990)     | Rodrigo (1999)                                     |
| CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.   | 3.1.2.<br>3.1.3.<br>3.2.1.<br>3.2.4.<br>4.1.<br>4.1.2.<br>4.1.2.2.<br>4.1.2.3.<br>4.1.3.1.<br>4.3.1.<br>4.3.2.<br>4.7.1.<br>4.10.4.2. | Arteaga & Macías (2016)<br>Bruner (1999)<br>Dewey (2004)<br>ánde & Moreno (2007)<br>Hernández (2010)<br>Kellogg (1979)<br>Papalia et al. (2010)<br>Pérez et al. (2013)<br>Posada (2016)<br>Prados et al. (2014)<br>Schunk (1977)<br>Vega & Garrote (2005) | Moreira (1997)<br>Rodrigo (1999)<br>Cabrera (2009) |
| CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas. | 3.1.7   | American Psychiatric Association (2018)<br>Fiuza & Fernández (2017)<br>Imperatore (2008)<br>Beaudry (2011)  |  |
| CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.  | 3.1.2.<br>3.1.7.<br>3.2.1.<br>3.2.4.<br>4.1.3.1.  | Bruner (1984)<br>Díaz (2006)<br>Fiuza & Fernández (2017)<br>Gómez (2005)<br>Posada (2016)   |  |
| CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.  | 4.4.1.<br>4.7.1.  | Ainscow (2003, 2005)<br>Mora, J. A. (2011)  |  |
| CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus               | 3.1.6.<br>3.1.7.<br>3.2.1.  | Bueno (2017)<br>Posada (2016)<br>Beaudry (2011)   |  |

Creatividad en Educación Infantil

| Competencias generales del Grado:   | Lugar del TFG: Epígrafe                           | Referencias-Fuentes  |   |
|---|---|--|---|
|   |   | Primarias  | Secundarias   |
| consecuencias para intervenir o colaborar.  |   |  |   |
| CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo con las características de los estudiantes de esta etapa. | 3.1.6.<br>3.1.7.<br>4.1.1.                        | Bueno (2017)<br>Mora (2013)  |   |
| CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.  | 3.1.5.<br>3.2.1.<br>3.2.2.<br>4.1.                | Alsina et al. (2009)<br>Gento (1999)   |   |
| CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.                                      | 3.2.3.<br>4.8.                                    | Díaz (2006)  | Alsina et al. (2009)                                    |
| CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.                              | 3.2.3.<br>4.8.                                    | Díaz (2006)  | Alsina et al. (2009)                                    |
| CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.  | 1<br>4.1.<br>4.1.2.2.<br>4.1.2.3.<br>4.6.<br>4.7. | Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Department of Education (2012, 2013, 2018)                                   |   |
| CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.  | 4.1.  | Blean Primary School (2018)<br>Department of Education (2012, 2013, 2018)<br>Gento (1999)  |   |
| CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.  | 3.2.4.<br>4.1.<br>4.1.3.1.                        | Dewey (2004)<br>Goleman, Bennett, & Barlow (2012)<br>Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)                            | Rodríguez y Rodríguez (1925)<br>Negrín & Vergara (2005) |
| CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales.  | 4.1.2.2.<br>4.6.<br>4.7.<br>4.10.4.2.             | Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Consejería de Educación (2008)   |   |
| CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.  | 4.1.3.1.<br>4.10.4.2.<br>4.10.4.3.                | Arteaga & Macías (2016)<br>Chamorro (2005)<br>Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Consejería de Educación (2008) |   |
| CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil,   | 3.1.2<br>4.1.3<br>4.1.                            | Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Sendak (2010)  |   |

| Competencias generales del Grado:  | Lugar del TFG: Epígrafe                                 | Referencias-Fuentes  |                        |
|--|---|--|------------------------|
|  |   | Primarias  | Secundarias            |
| para el área de la Lengua y Literatura.  | 4.1.3.<br>4.2.<br>4.8.1.<br>4.10.2.2.                   | Pérez et al. (2013)  |                        |
| CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical.                | 4.1.2.2.<br>4.3.2.<br>4.5.<br>4.6.<br>4.7.<br>4.10.2.2. | Bernal & Calvo (2000)<br>Cremades et al. (2017)<br>Hernández (2010)<br>Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Rusinek (2004)<br>Sarget (3003) | Cremades et al. (2017) |
| CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.      | 4.1.2.3.<br>4.5.<br>4.6.<br>4.10.2.2.<br>4.10.3.2.      | Acaso (2000)<br>Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)<br>Quiroga (2007)   | Acaso (2000)           |
| CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Educación Física. | 4.1.2.1.<br>4.5.<br>4.6.<br>4.10.1.2.<br>4.10.2.2.      | Castañer (2000)<br>Ruano & Sierra (2008)<br>Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 2007b)   |                        |

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. Retrieved from <https://ucm.on.worldcat.org/oclc/8080936144>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. In *Educación Inclusiva*. Donostia: The University of Manchester.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. *Congreso Sobre Efectividad y Mejora Escolar*, 15. Retrieved from [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_8/material\\_m8/mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf)
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., & Ibarretxe, G. (2009). *El aprendizaje creativo - 10 ideas clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Álvarez, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, 48 (2), 13–32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- American Psychiatric Association. (2018). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. Retrieved from <https://www-medicapanamericana-com.bucm.idm.oclc.org/visorebookv2/ebook/9788491101727#%7B%22Pagina%22:%22xix%22,%22Vista%22:%22Buscador%22,%22Busqueda%22:%22mutismo selectivo%22%7D>
- Arteaga, B., & Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. (UNIR Editorial, Ed.). Logroño.
- Beaudry, I. (2011). *Problemas de aprendizaje en la infancia* (2nd ed.). Oviedo: Ediciones Nobel.
- Bernal, J., & Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil*. Biblioteca de educación. Barcelona SE - 122 p. ; 25 cm.: Aljibe.
- Bettleheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Blean Primary School. Development Plan for the academic year 2018/19 (2018). Blean (Canterbury), United Kingdom.
- Botticchio, M., & Vialle, W. J. (2009). Creativity and flow theory: Reflections on the talent development of women. In J. Shi (Ed.), *International Conference on the Cultivation and Education of Creativity and Innovation* (pp. 97–107). Xi'an, China: Institute of Psychology of Chinese Academy of Sciences.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cabrera, J. S. (2009). La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje. Córdoba, ARGENTINA: El Cid Editor | apuntes. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=3183072>
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.
- Chamorro, M. del C. (2005). *Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil*.
- Consejería de Educación. (2008). DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *BOE* Nº 61, 6–18. Retrieved from [http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/04/Madrid\\_\\_desarrollo\\_ensenanzas\\_Ed\\_\\_Infantil.pdf](http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/04/Madrid__desarrollo_ensenanzas_Ed__Infantil.pdf)
- Cremades, R. (Coord), García-Gil, D., Lizaso, B., Morales, Á., del Olmo, M. J., Román, M., ... Morales, Á. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en educación infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Delval, J. (2008a). *El desarrollo humano* (8th ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2008b). Las teorías sobre el desarrollo. In *El desarrollo humano* (8th ed., pp. 52–81). Madrid: Siglo XXI.
- Department of Education. (2012). Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS). *Transplant Proc.* United Kingdom: Early Education. Retrieved from <https://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Development-Matters-FINAL-PRINT-AMENDED.pdf>
- Department of Education. The national curriculum in England, 1 *Journal of education* § (2013). United Kingdom. <https://doi.org/10.1080/09571739185200191>
- Department of Education. Statutory framework for the Early Years Foundation Stage (2018). United Kingdom. Retrieved from [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596629/EYFS\\_STATUTORY\\_FRAMEWORK\\_2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf)
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca*, (11), 47–66. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476406.pdf>
- Fernández, J. A. (2015). *Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil* (6th ed.). Madrid: Grupo Mayéutica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2017). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo -*

- Manual didáctico* (3rd ed.). Madrid: Pirámida.
- García, J., & Moreno, S. (2007). *Conceptos fundamentales de psicología* (2nd ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Davis, K., Christodoulou, J., & Seider, S. (2002). The Theory of Multiple Intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485–503). Cambridge University Press.
- Garrote, N., Del Campo, J., & Navajas, R. (2003). *Protocolo de análisis y desarrollo de la actividad física y deportiva: diseño y desarrollo de tareas motoras en la Educación Primaria. Diseño y desarrollo de habilidades motoras en Educación Primaria*. Madrid: Dirección General de Deportes. Comunidad de Madrid.
- Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. *Acción Pedagógica*, 8(2), 30–45. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973317.pdf>
- Goleman, D., Bennett, L., & Barlow, Z. (2012). *Eco Literate: How educators are cultivating emotional, social and ecological intelligence*. (Jossey-Bass, Ed.). San Francisco.
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199–214.
- Hernández, M. D. M. (2010). Desarrollo del canto en el niño. *II Congreso Internacional de Didácticas*, (147), 1–6.
- Imperatore, E. (2008). *Equilibrio Sensorial*. Madrid: Aytona Editores.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Kohlberg, L. (2008). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Human Development*, 51(1), 8–20.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J., Delval, J., & Palacios, J. (2008). Desarrollo afectivo y social. In F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, & M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias: nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia. Temas de infancia; nº 3* (3ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007a). Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. *BOE*, nº 5, 1016–1036. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007b). 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*, 1–16. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (7th ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, J. A. (2011). *Acción tutorial y orientación educativa* (5a. ed.). Madrid, SPAIN: Narcea Ediciones. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=4507849>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas Del Encuentro Internacional Sobre El Aprendizaje Significativo*, 19–44.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano* (11ª). México: McGraw-Hill.
- Pérez, D., Pérez, A. I., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación*, 1–29.
- Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (2008). *La representación del mundo en el niño* (10ª Reimp). Madrid: Morata.
- Posada, A. (2016). El niño sano: una visión integral. Editorial Médica Panamericana. Retrieved from <http://www.medicapanamericana.com/VisorEbookV2/Ebook/9789588443645>
- Prados, M. del M., Sánchez, V., Sánchez, I., Del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. del C., & Mora Merchan, J. A. (2014). *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide. (Pirámide, Ed.). Madrid.
- Quiroga, M. P. (2007). Etapas gráficas del desarrollo del dibujo infantil: entre el constructivismo y el ambientalismo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 255–282.
- Redolar, D. (2014). Control motor y cognición motora. In D. Redolar Ripoll (Ed.), *Neurociencia cognitiva* (pp. 351–386). Madrid: Médica Panamericana.
- Reiter, S. A. (1996). The Kohlberg-Gilligan Controversy: Lessons for Accounting Ethics Education. *CRITICAL PERSPECTIVES ON ACCOUNTING*, 7(1/2), 33–56.
- Rodrigo, M. J. (1999). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. In J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, & (Comp.) (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 201–155). Madrid: Alianza.
- Rodríguez y Rodríguez, F. (1925). *El método Decroly*. Madrid: Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas.
- Ruano, K., & Sierra, M. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. (B. Larreta, Ed.). Barcelona: Inde.

- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical* (RECIEM), 1(5), 1–16.
- Sánchez, E. (2010). *La Inteligencia Creativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarget Ros, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197–209.
- Schunk, D. H. (1977). Aprendizaje cognoscitivo social. In *Aprendizaje cognoscitivo social* (Segunda, pp. 102–141). México: Pearson. Retrieved from <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=5020&s=49>
- Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. London: HarperCollins.
- Valenzuela, J. (2004). La comunicación en la escuela infantil: algunas consideraciones teóricas de utilidad para maestros en ciernes. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16(16), 207–233.
- Vega, M. A., & Garrote, N. (2005). *La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto Ciencias de la Educación.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. (C. S. de Deportes, Ed.). Madrid: Alianza Editorial.

## 7. INDICES

### 7.1. Índice de tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1: Clasificación de tipos de aprendices según estilo de aprendizaje (Cabrera, 2009) | 15 |
| Tabla 2: Las ocho inteligencias de Gardner (Gardner et al., 2002)                         | 16 |
| Tabla 3: Propuesta de temporalización mensual   | 54 |
| Tabla 4: Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo            | 70 |
| Tabla 5: Escala de valoración para los alumnos  | 88 |
| Tabla 6: Escala de autovaloración de la Unidad Didáctica                                  | 89 |

### 7.2. Índice de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Modelos de enseñanza-aprendizaje (Arteaga & Macías, 2016, p. 27) | 12 |
|--|----|

### 7.3. Índice de ilustraciones

|  |    |
|--|----|
| Ilustraciones 1. Interpretación de paisaje sonoro                              | 81 |
| Ilustraciones 2. Interpretación de paisaje sonoro                              | 81 |
| Ilustraciones 3. Interpretación de paisaje sonoro                              | 81 |
| Ilustraciones 4. Muestra de composiciones en lenguaje musical                  | 82 |
| Ilustración 5. Preparación para el modelado de arcilla                         | 82 |
| Ilustraciones 6. Monstruo de arcilla y mural de papel pintado y con collage    | 82 |
| Ilustración 7. Posibles creaciones en arcilla                                  | 83 |
| Ilustraciones 8. Ficha soporte para la planificación de actividad: Pasos 1 y 2 | 83 |
| Ilustración 9. Ilustración del autor para la obra Where the Wild Things are    | 84 |

### 7.4. Índice de autores

|          |                                  |                                    |
|----------|----------------------------------|------------------------------------|
|          | Álvarez                          | 62                                 |
|          | American Psychiatric Association | 21                                 |
|          | Arroyo                           | 23                                 |
|          | Arteaga                          | 11, 40, 77                         |
|          | Ausubel                          | 11                                 |
| <b>A</b> |                                  |                                    |
| Acaso    |                                  | 37, 38                             |
| Aguirre  |                                  | 44                                 |
| Ainscow  |                                  | 46                                 |
| Alsina   |                                  | 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31 |

## Creatividad en Educación Infantil

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>B</b>                            | Feldman..... 25  |
| Barlow..... 17, 40                  | Fernández..... 12, 20, 21, 23, 45                        |
| Beaudry..... 22, 23                 | Ferreiro..... 28, 43                                     |
| Bennett..... 17, 40                 | Fiuza ..... 20, 21, 23                                   |
| Bernal..... 37, 58                  | Freud ..... 7  |
| Bettleheim ..... 39, 53             | <b>G</b>   |
| Blean Primary School..... 32        | García ..... 9, 10, 11, 12                               |
| Botticchio..... 24, 25, 26          | Gardner ..... 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 68, 77 |
| Bruner..... 10, 31                  | Garrote ..... 43, 44, 51                                 |
| Bueno..... 18, 19, 23, 32, 33, 34   | Gento..... 32  |
| <b>C</b>                            | Getzels..... 30  |
| Cabrera ..... 12, 13, 14, 77        | Giráldez ..... 16, 26, 27                                |
| Calvo, ..... 37, 58                 | Goleman ..... 17, 29, 40                                 |
| Castañer..... 35, 36                | Gómez ..... 20   |
| Ceci ..... 16                       | Gregory..... 13  |
| <b>Ch</b>                           | Guilford..... 16, 24, 29                                 |
| Chamorro..... 40                    | <b>H</b>   |
| Chomsky ..... 11                    | Hargreaves..... 36                                       |
| Christodoulou ..... 15              | Hernández ..... 36                                       |
| <b>C</b>                            | <b>I</b>   |
| Claxton..... 17                     | Ibarretxe ..... 16, 26, 27                               |
| Coll ..... 12                       | Imperatore ..... 22                                      |
| Consejería de Educación..... 62, 63 | <b>J</b>   |
| Cremades..... 36, 37, 44            | J. A. Mora..... 51                                       |
| Csikszentmihályi ..... 25, 29, 68   | Jacks..... 30  |
| <b>D</b>                            | <b>K</b>   |
| Davis ..... 15                      | Kaufman ..... 29   |
| de la Torre..... 26, 27, 28         | Keefe..... 13  |
| Del Campo ..... 44                  | Kellogg ..... 44   |
| Delval..... 7, 8, 11, 34, 42        | Knoll..... 51  |
| Department of Education ..... 32    | Kodály..... 58   |
| Dewey..... 31, 32, 40               | Kogan..... 30  |
| Díaz ..... 16, 26, 27, 41, 51, 52   | Kohlberg ..... 42  |
| Domínguez..... 17                   | <b>L</b>   |
| Dunn ..... 13                       | López ..... 42, 43                                       |
| Duskin ..... 41                     | Lowenfeld..... 37, 38                                    |
| <b>F</b>                            | Lucas..... 17  |
| F. Mora ..... 18, 19, 33            |  |



8. ANEXOS

8.1. ANEXO I: Producciones de la propuesta didáctica

8.1.1. Sesión 1



*Ilustraciones 1. Interpretación de paisaje sonoro*

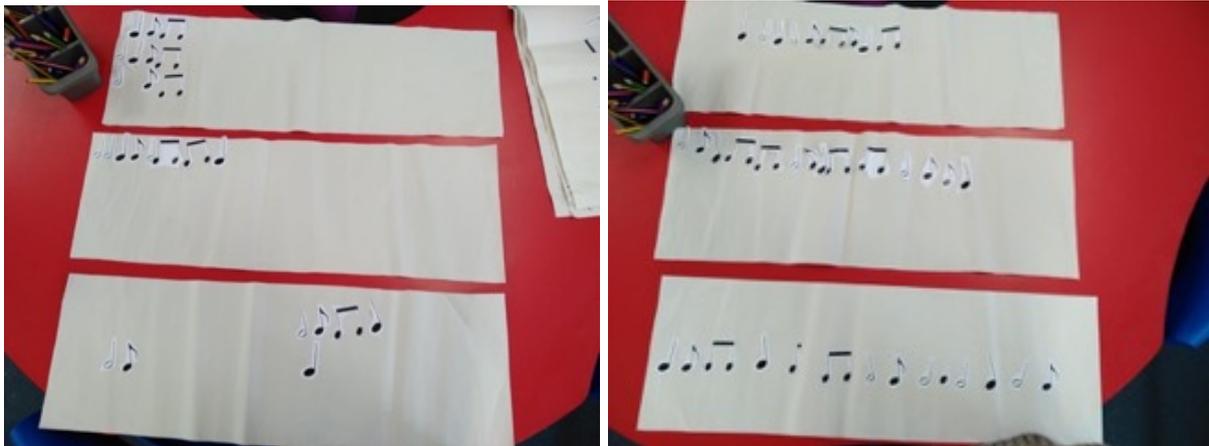


*Ilustraciones 2. Interpretación de paisaje sonoro*



*Ilustraciones 3. Interpretación de paisaje sonoro*

### 8.1.2. Sesión 2



*Ilustraciones 4. Muestra de composiciones en lenguaje musical*

### 8.1.3. Sesión 3



*Ilustración 5. Preparación para el modelado de arcilla*

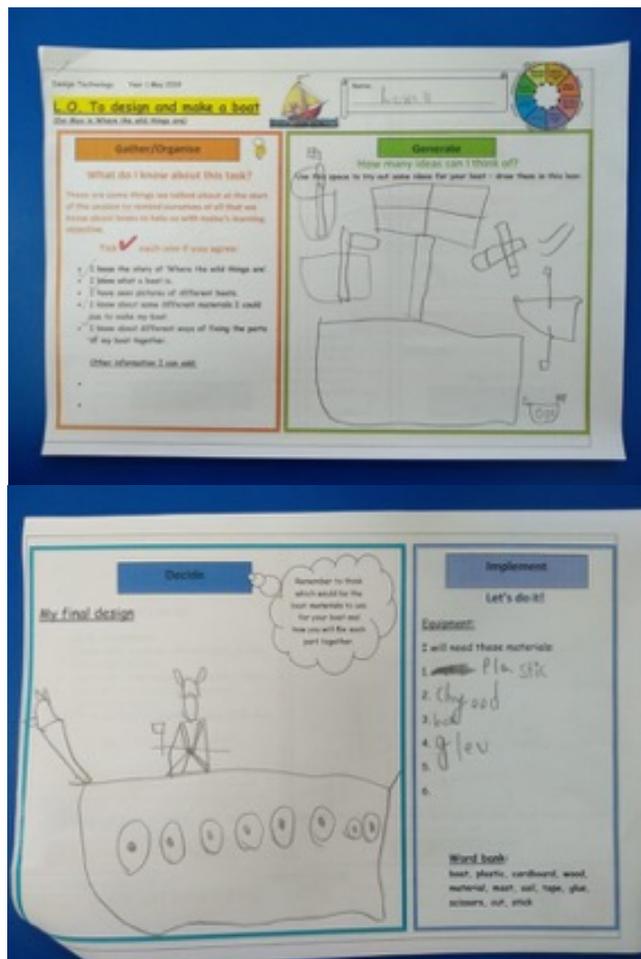


*Ilustraciones 6. Monstruo de arcilla y mural de papel pintado y con collage*



Ilustración 7. Posibles creaciones en arcilla

#### 8.1.4. Sesión 4



Ilustraciones 8. Ficha soporte para la planificación de actividad: Pasos 1 y 2

## 8.2. ANEXO II: Recursos didácticos

### 8.2.1. Cuento: *Where the Wild Things are* by Maurice Sendak



Ilustración 9. Ilustración del autor para la obra *Where the Wild Things are*

The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind and another his mother called him “WILD THING!” and Max said: “I’LL EAT YOU UP!”, so he was sent to bed without eating anything. That very night in Max’s room a forest grew and grew and grew until his ceiling hung with vines and the walls became the world all around. And an ocean tumbled by with a private boat for Max, and he sailed off through night and day and in and out of weeks and almost over a year to where the wild things are. And when he came to the place where the wild things are they roared their terrible roars, and gnashed their terrible teeth, and rolled their terrible eyes, and showed their terrible claws till Max said “BE STILL!” and tamed them with the magic trick of staring into all their yellow eyes without blinking once. And they were frightened and called him the wildest thing of all and made him king of all wild things. “And now,” cried Max, “let the wild rumpus start!”. “Now stop!”, Max said, and sent the wild things off to bed without their supper. And Max, the king of all wild things, was lonely and wanted to be where someone loved him best of all. Then, all around from far away across the world, he smelled good things to eat, so he gave up being king of where the wild things are. But the wild things cried, “Oh please don’t go. We’ll eat you up-we love you so!” And Max said, “No!” The wild things roared their terrible roars, and gnashed their terrible teeth, and rolled their terrible eyes, and showed their terrible claws, but Max stepped into his private boat and waved good-bye and sailed back over a year and in and out of weeks and through a day and into the night of his very own room, where he found his supper waiting for him... and it was still hot.

### 8.2.2. Canciones

#### a. Jet-Down in the Forest!

*Down in the forest where nobody goes,  
There's a great creepy Wild Thing \_\_\_\_\_,  
With a \_\_\_\_\_ here and a \_\_\_\_\_ there,  
That's the way he \_\_\_\_\_.*

*Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,  
Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,  
Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,*

*That's the way he \_\_\_\_\_.*

*Washing his toes/ Rub-a-dub  
Blowing his nose/ choo choo  
Scaring the crows/ grr grr  
Picking a rose/ snap*

#### b. Moonstone-Down in the Forest!

*Down in the forest where nobody goes,  
There's a BLUE SPIKEY Wild Thing \_\_\_\_\_,  
With a \_\_\_\_\_ here and a \_\_\_\_\_ there,  
That's the way he \_\_\_\_\_.*

*Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,  
Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,  
Tiddly dum, dum, boogie woogie woogie,*

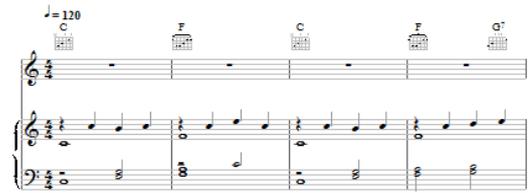
*That's the way he \_\_\_\_\_.*

*Scaring the crows/ grr grr  
Having a doze/ snore snore  
Eating the sloes/ gobble gobble  
Picking a rose/ snap*

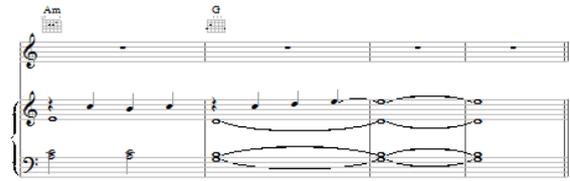
**c. All is Love**

**All Is Love**  
Words & Music by Karen O & Nick Zinner

One, two, ready, go!  
Grow some big feet, holes in history  
Is where you'll find me is where you'll find  
All is love, is love, is love



L-O-V-E, it's a mystery  
Where you'll find me, is where you'll find  
All is love, is love, is love, is love  
All is love



One, two, ready, go!  
L-O-V-E, it's a mystery  
Is where you'll find me is where you'll find  
All is love, is love, is love...



**d. A Wild Thing is dancing in the forest**

The Wild Thing is dancing in the Forest,  
The Wild Thing is dancing in the Forest,  
The Wild Thing is dancing in the Forest  
Playing crooked banjo...  
And he goes flee, fla, flee, fla, yo!  
Flee, fla, flee, fla, yo!  
Flee, fla, flee, fla, yo!  
Pa-ra-ram-pam-pam-pam-pam  
Pom-pom-pom

(tap our legs)  
(tap our legs)  
(tap our legs)  
(pretend we are playing the banjo)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend we are playing a trumpet)  
(pretend we are playing a trumpet)

Max is dancing in the Forest,  
Max is dancing in the Forest,  
Max is dancing in the Forest  
Playing crooked banjo...  
And he goes flee, fla, flee, fla, yo!  
Flee, fla, flee, fla, yo!  
Flee, fla, flee, fla, yo!  
Pa-ra-ram-pam-pam-pam-pam  
Pom-pom-pom

(tap our legs)  
(tap our legs)  
(tap our legs)  
(pretend we are playing the banjo)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend that we are playing a violin)  
(pretend we are playing a trumpet)  
(pretend we are playing a trumpet)

### **8.2.3. Narración para la relajación guiada**

*“Now, very gently close your eyes and take in a nice deep breath. Then another breath, and another one... Breathe very calmly and feel how your belly and your chest go up and down when the air enters and leaves your body. You relax more and more and notice how peaceful and light you become. Your arms, legs, head and body feel very, very light. Your muscles feel loose...*

*You don't know how, but it seems like you became a bird and your body is floating in the sky... From the place where you are, up in the sky, you can see the mountains, the rivers, the treetops and fly up and up between the clouds... After a while seeing the Earth from above, you notice a beautiful forest. The trees have leaves in different colours, not just green, it smells as if it had been raining not long ago... and the wind whistles making the trees' leaves shake and fly.*

*Like Max, you are really interested in the mysterious creatures that might live in this wood, so, little by little, you decide to land on the ground and walk through a path. You see the patterns on the bark of the trees, get close to a big tree next to you and caress the rough trunk.*

*Every time you step on the floor, the little sticks and old fallen leaves crack and crunch... That is the only sound you can hear... After this silence, you hear some birds and the wind again. And, as you move forward, you notice a different sound... It is a waterfall in the distance. The sound of water makes you feel at ease, so you decide to lay down on a spot of green grass to relax a little more. You listen to the water pounding down on the rocks and the wind going through the branches and leaves.*

*Being here in nature makes you feel so good... So far, we have not found any Wild Thing, maybe they are relaxing too... or asleep. Maybe they decided to move to a different forest many miles away. You are not scared at all; you keep breathing calmly and enjoying the sounds.*

*What is that? A sound in the distance! It seems that you are no longer in the woods but laying in your bed. You can hear how mummy is cooking something delicious and perceive the smell of a nice warm soup. After your refreshing walk in the forest you are feeling good, full of energy and hungry... So, very slowly, you start moving your fingers, your toes, your arms, your legs and come back and open your eyes.”*

### 8.3. ANEXO III: Tablas de valoración

#### 8.3.1. Evaluación de los alumnos

Tabla 5. Escala de valoración para los alumnos

| <b>Alumno/a:</b>  | <b>Conseguido</b> | <b>En proceso</b> | <b>No conseguido</b> |
|---|-------------------|-------------------|----------------------|
| Ha participado en las actividades de expresión corporal   |                   |                   |                      |
| Sigue pautas en actividades guiadas de movimiento y control de su cuerpo                        |                   |                   |                      |
| Expresa vivencias, emociones y sentimientos mediante diversas técnicas artísticas               |                   |                   |                      |
| Reconoce instrumentos y sus sonidos   |                   |                   |                      |
| Establece relaciones de semejanza y discriminación entre los instrumentos                       |                   |                   |                      |
| Ha interiorizado las figuras musicales trabajadas y su representación: blanca, negra y corchea  |                   |                   |                      |
| Interpreta las canciones, danzas y pequeñas percusiones corporales practicadas en clase         |                   |                   |                      |
| Experimenta con las posibilidades sensoriales, sonoras y expresivas de su cuerpo                |                   |                   |                      |
| Es capaz de imitar movimientos, seguir instrucciones e interpretar pequeñas secuencias rítmicas |                   |                   |                      |
| Ha descubierto manifestaciones artísticas musicales y plásticas                                 |                   |                   |                      |
| Muestra respeto por las diferencias culturales, sus compañeros y sus creaciones                 |                   |                   |                      |
| Participa activamente en las diversas actividades y de la escucha                               |                   |                   |                      |
| Disfruta con las actividades propuestas   |                   |                   |                      |
| Comentarios:  |                   |                   |                      |

**8.3.2. Autoevaluación**

Tabla 6. Escala de autovaloración de la Unidad Didáctica

| <b>Indicadores</b>  | <b>Nada</b> | <b>Poco</b> | <b>Bastante</b> | <b>Mucho</b> |
|---|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| Los objetivos planteados han sido adecuados para estos alumnos                          |             |             |                 |              |
| Los contenidos se han ajustado a los intereses y capacidad de los alumnos               |             |             |                 |              |
| Los recursos han sido elegidos y adaptados para una buena consecución de los objetivos  |             |             |                 |              |
| La organización espacial ha favorecido un buen desarrollo de las actividades            |             |             |                 |              |
| La organización temporal ha sido suficiente para el desarrollo de la unidad             |             |             |                 |              |
| Las actividades propuestas han sido de interés para los alumnos                         |             |             |                 |              |
| Los objetivos concuerdan con el resto de la programación anual de aula de las maestras  |             |             |                 |              |
| Se han logrado los objetivos establecidos   |             |             |                 |              |
| Las actividades se han correspondido con el momento evolutivo de los niños              |             |             |                 |              |
| La ACI ha resultado suficiente para llevar a cabo la programación prevista (si precisa) |             |             |                 |              |
| Ha habido buena coordinación con el resto del equipo                                    |             |             |                 |              |
| La metodología ha sido adecuada   |             |             |                 |              |
| Se ha llevado a cabo la unidad según estaba programado                                  |             |             |                 |              |
| Los tiempos establecidos para las actividades han sido los adecuados                    |             |             |                 |              |
| Los materiales empleados han sido apropiados  |             |             |                 |              |
| Los recursos humanos implicados en cada actividad han sido los necesarios               |             |             |                 |              |
| <b>Comentarios:</b>   |             |             |                 |              |
|   |             |             |                 |              |