



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

Trabajo Fin de Grado

El profesor estratégico al servicio de la educación del alumno

Estudiante: Aida González Fernández

Tutor: Nicolás Garrote

Madrid, junio de 2016

Edición 2015/16

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Justificación e interés del tema	5
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado	6
1.3. Estructura	6
2. OBJETIVOS	7
2.1. Objetivos generales	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. EL PROFESOR ESTRATÉGICO AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNO	8
3.1. Marco teórico	8
3.1.1. ¿Qué es la educación?	8
3.1.2. Competencias de un profesor o ¿qué entendemos por un profesor competente?	9
3.1.3. La meta que guía al profesor	18
3.1.4. El CEIP José de Echegaray: exponente del profesor estratégico a favor del aprendizaje del alumno	26
3.1.4.1. Los proyectos de trabajo	27
3.1.4.2. El trabajo por rincones	34
3.1.4.3. Los ambientes de aprendizaje	37
3.1.4.4. Las actividades-motor de lectoescritura	38
3.1.4.5. Las actividades-motor de matemáticas	39
3.2. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS CURRICULARES	40
3.2.1. Introducción	40
3.2.2. Contextualización del centro	41
3.2.3. Objetivos y contenidos normativos del Currículo	51
3.2.4. Propuesta de actividades en situaciones didácticas globales	52
3.2.4.1. Situación didáctica 1: LA ASAMBLEA	53
3.2.4.2. Situación didáctica 2: EL PROYECTO DE LA GRANJA	57
3.2.4.3. Situación didáctica 3: LOS RINCONES	63
3.2.4.4. Situación didáctica 4: LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE	70

3.2.4.5. Situación didáctica 5: LA SEMANA CULTURAL.....	73
3.2.4.6. Situación didáctica 6. LOS TALLERES MATEMÁTICOS.....	75
3.2.4.7. Situación didáctica 7: LA LECTOESCRITURA.....	77
3.2.4.8. Situación didáctica 8: LA MÚSICA.....	80
3.2.5. Evaluación.....	82
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	84
4.1. Limitaciones y propuestas de mejora.....	84
4.2. Viabilidad del proyecto.....	85
4.3. Aportación personal.....	87
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
6. ÍNDICE ANALÍTICO Y DE AUTORIDADES.....	96
7. ANEXO.....	100

RESUMEN

La educación es un suceso necesario para el desarrollo de todo ser humano. Este documento pretende mostrar la metodología de un colegio donde se respeta el principio del profesor estratégico al servicio de la educación del alumno. Este profesor considera fundamental tanto el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como el respeto al niño en su desarrollo integral. La meta que debe guiar a este profesor es el aprendizaje significativo para la transferencia del conocimiento. Para conseguir desarrollar el máximo potencial en cada alumno, el profesor debe proponer tareas potencialmente significativas, eligiendo la mejor técnica metodológica para cada situación y donde el juego como estrategia metodológica tenga un papel fundamental.

ABSTRACT

Education is a crucial phenomenon for the growth of every human. This document is willing to show the methodology followed by a school which takes into consideration the principle of the strategic teacher in service for the education of its students. This teacher not only considers that the acquisition of curricular contents is basic but also the respect for the whole development of the child into its adulthood. It is the significant learning approach the one that is going to guide this teacher towards his goal. In fact, this significant learning approach will provide the children to use the newly acquired concepts in different situations and environments. In order to reach the maximum potential of each student, the teacher should make the best significant tasks he can conceive. For this reason, it is essential for him to know which methodology to use in each situation relying on games as one of the best suited strategies.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, aprendizaje significativo, transferencia, motivación, profesor estratégico.

KEY WORDS

Early childhood education, significant learning, transmission, motivation, strategic teacher.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés del tema

En este documento se va a mostrar cómo en el CEIP José de Echegaray, el profesor está al servicio de la educación del alumno y sabe aplicar, en cada situación concreta, la técnica metodológica más apropiada. Es importante destacar que en este documento se van a analizar tanto las diferentes técnicas didácticas utilizadas como las situaciones didácticas vividas y experimentadas en el periodo de prácticas.

¿Cuál es la meta que guía al profesor? Lo primero que se debe preguntar un profesor es cuál es la meta que le guía desde el rol que cumple, que es ayudar a aprender a los alumnos. Para ello, el profesor debe hacerse dos preguntas: ¿cómo quiere que las personas aprendan y se desarrollen? y ¿cómo quiere el profesor ayudar a aprender? Para el profesor estratégico que está al servicio de la educación del alumno, la meta de aprendizaje que le guía es el aprendizaje significativo para la transferencia de conocimiento. Esto lleva consigo una formación permanente, además de la adquisición de competencias pedagógicas y profesionales necesarias. Por ello, en este Centro los profesores plantean tareas potencialmente significativas, utilizando la mejor técnica metodológica para cada momento, donde el respeto al niño tiene un papel fundamental.

He elegido este tema porque considero fundamental que las personas vinculadas a la educación reflexionen sobre cuál es la meta que les guía en su día a día. Además, voy a analizar las diferentes teorías del aprendizaje para averiguar cuáles son los factores que deben tener en cuenta los profesores si quieren lograr que los niños adquieran un aprendizaje significativo para la transferencia del conocimiento. En la etapa de Educación Infantil, las tareas potencialmente significativas son aquellas que permiten al niño expresarse libremente, donde la motivación intrínseca y la transferencia están aseguradas.

Este documento tiene la intención de hacer reflexionar a los profesores sobre su práctica educativa. El trabajo de aquel profesor que quiera asumir la responsabilidad de respetar al niño en su desarrollo integral será el de conocer cuáles son las teorías del aprendizaje y las técnicas metodológicas más apropiadas, proponiendo tareas significativas y consiguiendo que los niños se emocionen, jueguen, vivan y experimenten. Por lo tanto, la responsabilidad que tienen los maestros en la educación integral de cada niño debe partir del respeto, la empatía, el afecto, la armonía, la aceptación y, sobre todo, el conocimiento del niño y su nivel madurativo desde el punto de vista cognitivo, social, afectivo y motor, para lograr así sacar lo mejor de cada uno, haciendo que la experiencia escolar en esta etapa sea realmente significativa.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

En este apartado se presenta cómo se va a realizar la vinculación de las competencias generales del Grado de Maestro en Educación Infantil. Estas competencias están fundamentadas en todo el documento de forma global, tanto en el marco teórico, que explica qué factores debe tener en cuenta el profesor estratégico que está al servicio de la educación del alumno, como en el análisis de las actividades educativas curriculares.

El marco teórico está vinculado fundamentalmente con las competencias psicopedagógicas, comprendidas entre la CG1 y la CG12. La propuesta de situaciones educativas curriculares está vinculada, fundamentalmente, a las competencias disciplinares o didácticas específicas, incluidas en la CG13. Además, todo el documento está fundamentado teniendo en cuenta las competencias transversales que marca la guía sobre el Trabajo Fin de Grado. La **vinculación del tema con las competencias del Grado** se concretará, de una manera específica, en el **ANEXO** del presente trabajo, donde se expondrá la situación concreta de cada competencia.

1.3. Estructura

El trabajo se estructura en cinco puntos generales: la introducción, los objetivos, el marco teórico, el análisis de las situaciones didácticas curriculares, la reflexión crítica y las referencias bibliográficas.

El primer punto es la **introducción**, que hace referencia a la justificación e interés del tema, a la vinculación del tema con las competencias del Grado y a la estructura. El segundo punto son los **objetivos** que han guiado la realización de este trabajo, tanto los generales, como Trabajo Fin de Grado, como los específicos de este concreto trabajo, donde se explican los fundamentos teóricos y las estrategias didácticas que debe tener en cuenta el profesor estratégico que está al servicio de la educación del alumno. En el tercer punto se desarrolla el tema específico del TFG en dos grandes apartados: el **marco teórico y la propuesta educativa**, en este caso, el análisis de las situaciones didácticas (actividades globales) que conforman la estrategia didáctica del centro en donde he realizado las prácticas de cuarto curso.

El marco teórico se ha desarrollado en cuatro apartados. Primero, el concepto de educación según diversos autores. En segundo lugar se analizan las competencias que debe tener un profesor, tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde la mirada concreta de la Región de Murcia y la Universidad Complutense de Madrid, comparándolo con lo que marca la Administración Educativa en la normativa del Estado. El tercer punto se centra en la meta que guía al profesor, haciendo un análisis fundamentado de las teorías del aprendizaje que debe tener en cuenta el profesor estratégico al servicio de la educación del alumno. El cuarto

punto se centra en las técnicas metodológicas que se llevan a cabo en el CEIP José de Echegaray, fundamentando teóricamente los proyectos de trabajo, los rincones, los ambientes de aprendizaje y las actividades-motor.

Después del marco teórico se presenta el análisis de las situaciones educativas curriculares, formado por la introducción; la contextualización del centro, donde se explican las características; la metodología que se lleva a cabo; los recursos y las características psicoevolutivas del grupo-clase; los objetivos y contenidos normativos del Currículo y la propuesta de actividades en situaciones didácticas globales. En cada una de estas situaciones didácticas se analizan los principios metodológicos implicados, los objetivos, contenidos, desarrollo, fundamentación y vinculación de la actividad con las competencias del Grado. Finalmente, el trabajo concluye con una reflexión crítica, donde se explican las limitaciones y propuestas de mejora, la viabilidad del trabajo propuesto y la aportación personal. Después se incluyen las referencias bibliográficas y, en anexos, un índice analítico.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- A.** Sintetizar los contenidos del Grado objetivados en las Competencias.
- B.** Transferir y aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- C.** Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- D.** Conocer y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional.
- E.** Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético), científico (documentado) y explicativo (con rigor terminológico).
- F.** Elaborar un trabajo estructuralmente acorde con un nivel de fin de carrera.
- G.** Realizar un documento del trabajo formalmente correcto.

2.2. Objetivos específicos

- A.** Ampliar mis conocimientos teóricos sobre lo que es un profesor estratégico al servicio de la educación del alumno.
- B.** Comprender qué implicación tiene ser un profesor estratégico al servicio de la educación del alumno, viviéndolo en un colegio de manera situada.

- C. Analizar qué principios fomentan el aprendizaje significativo para la transferencia, respetando el desarrollo integral del niño.
- D. Profundizar en las estrategias metodológicas, analizando las características que tienen cada una de las situaciones didácticas.

3. EL PROFESOR ESTRATÉGICO AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNO

3.1. Marco teórico

3.1.1. ¿Qué es la educación?

La educación es un suceso imprescindible para la evolución del ser humano, que se ha ido manifestando en diversas condiciones educativas a lo largo de la Historia (García Aretio, Ruiz Corbellá & García Blanco, 2009). Por ello, la educación está presente para transmitir el aprendizaje valioso de conocimientos, normas, destrezas o valores. Los profesores deben comprender esta realidad vital para saber intervenir cada vez mejor en los diferentes ámbitos de influencia educadora que se están dando en la sociedad. Para García Aretio et al. (2009), todo desarrollo propio de la evolución biológica del ser humano no puede ser considerado como educación, por lo que la intencionalidad es uno de los principios educativos determinantes.

Por ello, el educador debe influir, transmitir una idea, valor o destreza, o enseñar; mientras que el educando debe estar dispuesto activamente para recibir y reaccionar ante una influencia, lo que entendemos por aprender.

Según Montessori (2003), la primera misión de la educación es remover la vida, pero dejándole su espacio para que se desarrolle en libertad. Es célebre su relectura del proverbio chino: “me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”, en este: cuando escucho, entiendo; cuando veo, comprendo; cuando hago, aprendo. Por lo tanto, los sentidos toman especial relevancia, al igual que crear situaciones donde los niños puedan experimentar con libertad en la escuela. Para Piaget (2007), la principal meta de la educación es que las personas puedan crear cosas nuevas, siendo creativos y críticos, reflexionando sobre si deben o no aceptar aquello que se les ofrece.

Además, según Malaguzzi (2001), los niños tienen cien lenguajes, es decir, tienen muchas maneras diferentes de interpretar y representar sus ideas y teorías acerca del mundo. Los adultos deben reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños, los lenguajes expresivos que la cultura ha olvidado en la formación y en la inteligencia infantil.

Pero, ¿en qué consiste la acción del educador hacia el educando? Según Kant, sin fecha, citado por Durkheim (1976), la finalidad de la educación es crear individuos que puedan desarrollar todas sus facultades humanas de la manera más armónica posible.

Y, efectivamente, el desarrollo armónico es necesario y deseable, pero sólo de las funciones que nos incumben según nuestras necesidades y aptitudes. A parte de la educación a la persona, existe una influencia de las corrientes sociológicas que han estado arraigadas a lo largo de la Historia. Así que, para Durkheim (1976), el sistema educativo de toda sociedad tiene una fuerza tan potente que es capaz de cambiar la educación de hoy en día de todos los individuos.

Para Durkheim (1976):

“ [...] la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica” (p. 7).

3.1.2. Competencias de un profesor o ¿qué entendemos por un profesor competente?

Para concretar las competencias que debe tener un profesor de una forma rigurosa y objetiva, hay que observarlo y analizarlo desde diferentes miradas. Una de ellas es la de la Teoría de la educación, y otra, más pragmática, centrada en el desarrollo curricular situado en el aula. A la primera le llamaremos, de manera genérica, **mirada pedagógica**. Para el desarrollo de la segunda nos centraremos en la **Teoría curricular** de la Administración Educativa propuesta en la “Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil”; y para que se haga más visible, la situaremos en dos concreciones de dos universidades: la de la Región de Murcia y la de la Universidad Complutense de Madrid.

a) La mirada pedagógica

El profesor debe ser una persona que respete el proceso de aprendizaje según el ritmo madurativo de los alumnos, creando un clima cercano y tranquilo. El respeto es uno de los pilares básicos en esta profesión, tanto hacia los alumnos como con el equipo de profesores, familias y personal de servicios. La actitud del profesor debe ser abierta y flexible, acomodándose al público particular al que se dirige, pero manteniendo la distancia del respeto que marca el rol que desempeña en su profesión.

El educador finlandés Haavio, 1969, citado por Day (2006) identificó tres características claves del buen docente: **la discreción pedagógica**, que consiste en acomodar la enseñanza a cada persona; el **amor pedagógico**, que es la manera en la que los docentes cuidan, ayudan, apoyan y protegen a los alumnos; y la **consciencia vocacional**, que es un factor de la personalidad que permite ser virtuoso con él mismo, con los alumnos y en definitiva, con su vida.

Por lo tanto, un buen docente es aquel que sabe dar a cada alumno lo que necesita, entendiendo cuáles son las diferencias entre ellos, y respetando a cada uno como es. Además, tiene que ser un referente para el niño, en el que pueda depositar su confianza y con quien se sienta seguro y comprendido. La consciencia vocacional está íntimamente ligada a lo intrínseco, lo emocional y, sobre todo, la parte moral de la persona. Un buen docente es aquel que se dedica plenamente a satisfacer las necesidades de los alumnos y se implica en su óptimo desarrollo y su formación.

Como señala Domínguez Chillón (2004), el maestro debe encargarse de que la formación sea plena y permita que los niños formen su propia personalidad y les ayude a construir la realidad del mundo, tanto desde la perspectiva del conocimiento como desde su valoración ética y moral. La parte moral de la enseñanza radica en el beneficio que puede aportar a la humanidad. Para Fenstermacher, 1990, citado por Day (2006):

Lo que hace de la enseñanza un quehacer moral es que se trata de una acción humana que se lleva a cabo en relación con otros seres humanos. Por tanto, están siempre presentes las cuestiones de lo que sea justo, correcto, virtuoso... La conducta del maestro, en todo momento y en todos los sentidos, es una cuestión moral. Solo por esa razón, la enseñanza es una actividad profundamente moral (p. 133).

Para conseguir que la educación sea de calidad y realmente significativa para el niño se debe empezar reflexionando sobre cuál es la finalidad que persigue el educador. Pero para eso, lo primero que hay que pensar es: ¿qué virtudes debe tener un educador? Pues bien, para Freire (1985), hay una serie de cualidades o virtudes que deben ir creando los maestros a través de la práctica:

- La **humildad**, entendida como algo que uno vive y que sabe y siente que es indispensable. No es la que el educador asume para hacer un favor a los educandos, sino la que termina por hacerse parte misma de la forma de estar siendo, independientemente de los educandos. Por ejemplo, la humildad de no sentirse herido

al ser criticado. Por lo tanto, la humildad no puede ser vivida si uno piensa entenderla más allá de ella misma.

- La **amorosidad**, es la razón de ser, donde hay una cierta gratitud universalizante de amor que es absolutamente indispensable al educador. La razón fundamental de amar es liberarse sin poseer ni condicionar, ya que con eso no hay amor posible. Pero, ¿cómo se puede realmente amar si las maestras no somos capaces de sentir al niño? ¿cómo es posible amar y discriminar, discriminar sexualmente, racialmente o por la clase social a la que pertenece?
- Vivir la **dialéctica subjetividad – objetividad**, es la virtud o cualidad que un educador tiene que crear en sí con relación al aprendizaje de una relación contradictoria, de vivir la tensión entre la conciencia y el mundo.
- Asunción de la **ingenuidad del educando**, es decir, aceptar lo que el alumno pregunta sin cuestionar por qué lo ha preguntado. Al asumir la ingenuidad, el educador debe asumir tanto la criticidad del educando como su capacidad creadora.
- La **coherencia**, que tiene que ver con el acto de amar, con la humildad, coherencia en el respeto al educando, a su derecho; la coherencia de demandar a los educandos el cumplimiento de su deber también.
- La **tolerancia**, fundamental para aceptar lo diferente, incluso para reconocerse uno mismo. Los maestros tienen que aprender a respetar las diferencias.
- Rehusar la **dicotomía enseñar – aprender**, es decir, aprender cada día a través de la práctica. Para aprender, enseño. Es el acto mismo de enseñar el que me enseña a enseñar, y cuando aprendo, yo enseño a quienes me enseñan.
- **Convivir con la cultura de los otros** en lugar de imponer la nuestra, es decir, seguir las reglas culturales.
- Rehusar la **dicotomía entre investigación y docencia**, ya que el acto de conocer el conocimiento existente implica investigar. En cierto sentido, investigar cubre todo el acto de conocer.

Otro de los aspectos más importantes que debe tener un docente es el compromiso hacia su trabajo. Según Day (2006), el compromiso es la cualidad que distingue a quienes se preocupan, tienen fines morales y están apasionados por los alumnos. Para los profesores comprometidos, la enseñanza es una profesión creativa, donde la pasión es esencial para la enseñanza de alta calidad.

Según Zehm y Kottler, 1993, citado por Day (2006):

Los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal [...] aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo (p. 118).

Además del compromiso, otro de los aspectos relevantes es el afecto hacia los alumnos. Para ello, el profesor debe ser riguroso con lo que dice y cómo lo dice. Esto es importante, ya que los profesores son modelos de conducta para los niños. Por eso, aquello que haga un maestro y cómo lo haga va a ser un reflejo de lo que los niños entiendan que se debe hacer. El profesor debe ser cercano, pero marcando los límites de qué se puede hacer y qué no, trabajando la resolución de conflictos a través de las palabras y teniendo presente de forma positiva los comportamientos y actitudes correctos de los alumnos.

Para Russell, 1967, citado por Domínguez Chillón (2004, p. 11), “el único camino para el progreso en la educación es la ciencia guiada por el amor. El amor sin ciencia es impotente. La ciencia sin amor es destructiva”. Según Day (2006), la relación de los maestros con los alumnos en los primeros años de vida es fundamental y debe basarse en el afecto. Por lo tanto, el maestro debe saber llevar a la práctica los fundamentos teóricos, conectando con el corazón de los niños, con su mundo emocional y desarrollando en ellos motivación, confianza y entusiasmo. Para Goleman, 1995, citado por Day (2006), esa conexión emocional entre el maestro y el alumno se llama sincronía:

La sincronía entre maestros y alumnos indica la compenetración que sienten; los estudios en las aulas muestran que cuanto mayor es la coordinación de movimientos entre maestro y alumno, más simpáticos, felices, entusiasmados, interesados y tranquilos se sienten mientras interactúan... (p. 116).

Por lo tanto, un profesional de la docencia debe ser una persona observadora y reflexiva, que sepa dejar a un lado los problemas personales, y que sepa enfrentarse a los posibles cambios con una actitud abierta y flexible. Además, tiene que ser una persona comprometida con la educación, consciente de que los maestros deben ser personas rigurosas que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida, y, por lo tanto, sean personas que estén en constante formación. Además, el afecto y la empatía deben ser valores fundamentales, donde el maestro sepa ponerse en el lugar del alumno y sepa dar a cada alumno lo que necesite en función de su nivel madurativo y sus intereses. Además, deben llevar a la práctica todos estos valores,

basando en parte sus actos en los fundamentos teóricos que respetan al niño en todos los ámbitos del desarrollo.

Además de lo anterior, otro de los aspectos más relevantes a tener en cuenta en la profesión docente es la importancia del trabajo en equipo. Según Armengol (2002), el trabajo en equipo consiste en resolver problemas entre todos, tomando decisiones y actuando sobre ellas. Por lo tanto, el trabajo en equipo favorece que las personas estén comprometidas, coordinándose con el resto de profesionales y aceptando las opiniones y actitudes de los demás. Para que se dé el trabajo en equipo, tiene que existir la colaboración entre todos los profesionales. Para Schmelkes, citado por Armengol (2002): “Un principio fundamental de la filosofía de la calidad es que las personas se desarrollan, se humanizan y humanizan el trabajo cuando participan activa y colectivamente en la mejora de los procesos de trabajo” (p. 20).

Concluyendo, los docentes deben fomentar una cultura de colaboración que genere unas condiciones y un clima de participación. Una cultura de este tipo implica un compromiso con el centro escolar, donde se valoran las aportaciones propias al mismo tiempo que se estimulan las de los demás y donde hay una responsabilidad colectiva.

b) La mirada de la Consejería de Educación de la región de Murcia

Pero, ¿qué se entiende por un profesor competente? Uno de los requisitos fundamentales es que la formación de los profesores tiene que ser continua y permanente. Según el Decreto nº 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado en la Región de Murcia (BORM de 20 de mayo): “establece que la formación permanente del profesorado se planificará conforme a un Plan Trienal, donde se recogerán las prioridades en materia de formación, así como la detección de necesidades formativas del profesorado y los centros” (Art.2).

La formación permanente debe estar vinculada tanto con la mejora de algunos procesos educativos, como en la gestión de los centros docentes y su coordinación. En la formación permanente del profesorado se deben detectar las necesidades reales que tienen los docentes, para poder planificar y mejorar la situación de enseñanza.

Para analizar qué se entiende por un profesor competente, se debe explicar previamente cuáles son las competencias profesionales. Según el Decreto nº 42/2003: “las competencias profesionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desempeñar con eficacia un puesto profesional. Entre ellas, hay algunas que son **competencias comunes o transversales**, es decir, son competencias que debe tener todo docente”. En cambio, otras son **competencias específicas** de determinados puestos docentes, vinculadas a la gestión, dirección, coordinación, etc.

✓ **Competencias comunes de un profesor competente:**

- **Competencia Científica**, que engloba las últimas aportaciones de la ciencia y completar la formación científica inicial
- **Competencia Didáctica**, que engloba la metodología y didáctica general, planificar la docencia y elaborar unidades didácticas, conocimiento y uso de recursos, actividades para el aula y crear recursos propios.
- **Tecnologías de la Información y la Comunicación**, que engloba el uso de la Ofimática en educación, el uso de Internet y el correo electrónico, el uso de software para la didáctica de las áreas, la creación de web y recursos informáticos, la gestión de redes y de aulas de informática y la gestión informatizada de centros.
- **Gestión de grupos de alumnos**, que engloba la convivencia y disciplina y las habilidades sociales, comunicación y motivación para las actividades docentes.
- **Atención a la diversidad**, que engloba medidas generales de atención a la diversidad y tener una competencia especializada para atender al alumnado.
- **Educación en valores**, que engloba la educación para la paz y la igualdad entre sexos, la educación moral y cívica, la educación para la salud y prevención de accidentes, la educación ambiental y del consumidor y la educación intercultural.

✓ **Competencias específicas de un profesor competente:**

- **Planificación y evaluación de centros y programas**, que engloba elaborar y evaluar el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares.
- **Gestión de centros. Gestión de calidad**, que engloba implantar modelos de gestión de calidad en la educación.
- **Prevención de riesgos laborales y colectivos**, que engloba elaborar y coordinar planes de autoprotección de los centros.
- **Orientación y tutoría**, que incluye la formación específica de profesionales dedicados a la orientación y la tutoría de familias y alumnos.
- **Consejos escolares y participación educativa**, que engloba conocer la normativa sobre participación educativa y la implicación de las familias.
- **Dinamización y gestión de bibliotecas**, que incluye conocer estrategias para la organización de las bibliotecas escolares.

- **Coordinación de departamentos y ciclos**, que engloba conocer las funciones de los departamentos y los ciclos.

c) La mirada de la Universidad Complutense de Madrid

Y en la titulación de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid, ¿cómo se concreta al profesor competente? En la Memoria Verifica del Grado en Maestro de Educación Infantil aparecen las **competencias transversales**, que son básicas, pero no específicas de la formación del Maestro, por lo que coincidirán con otros Grados; y las **competencias generales**, que son las específicas de este Grado según la mirada de la Universidad Complutense de Madrid.

✓ **Competencias transversales que debe adquirir un profesor en su formación son:**

CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.

CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.

CT5. Promover y colaborar en acciones sociales especialmente en aquellas con incidencia en la formación ciudadana.

CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.

CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.

CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

- CT9.** Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- CT10.** Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.
- CT11.** Adquirir un sentido ético de la profesión.
- CT12.** Conocer y aplicar los modelos de calidad como eje fundamental en desempeño profesional.
- CT13.** Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.
- CT14.** Aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación.
- CT15.** Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
- CT16.** Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- CT17.** Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- ✓ **Competencias generales que debe adquirir un profesor en su formación son:**
- CG1.** Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en a etapa de 0 a 6 años.
- CG2.** Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo de 0 a 6 años.
- CG3.** Comprender las dificultades del aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.
- CG4.** Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos.
- CG5.** Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.
- 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 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 a las características de los estudiantes de esta etapa.

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.

CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.

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.

CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación infantil en el sistema educativo español e internacional.

CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.

CG13. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza de ámbito científico concreto partiendo del currículo de Infantil, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Musical, Plástica y Visual y Educación Física.

Por lo tanto, un profesor competente debe ser una persona que respete el proceso de aprendizaje según el nivel madurativo de los alumnos, cuya actitud sea flexible y abierta, acomodándose al público que se dirige. Además, es el encargado de dar a cada alumno lo que necesita, garantizando la formación plena de los alumnos y ayudándoles a formar su propia personalidad. El profesor competente debe ser una persona humilde, coherente, objetiva y tolerante con las personas de su alrededor. Debe ser una persona que acepte las particularidades de cada uno, su cultura, su forma de ser y de pensar, además de ser una persona curiosa, que investigue y cuya formación sea permanente. Otro de los aspectos importantes es que esté comprometido con la educación y que sea afectuoso, amando la profesión que desempeña.

Además de estas virtudes o valores, el profesor competente debe completar su formación científica a lo largo de la vida, tiene que ser competente desde el ámbito didáctico, conociendo cuáles son las metodologías que respetan el proceso evolutivo del niño, tiene que dominar las TIC, debe ser experto en habilidades sociales, organizando así grupos de alumnos; debe conocer las medidas a tomar sobre atención a la diversidad y debe saber educar para la paz

y la igualdad entre sexos, para una educación moral, cívica y para la salud, respetando también la educación ambiental y la educación intercultural.

3.1.3. La meta que guía al profesor

Pero, ¿cuál es la meta que guía al profesor? El buen profesor es aquel que está al servicio de la educación del alumno. Lo que diferencia a un profesor técnico de un profesor estratégico es que el primero solo se basa en lo disciplinar, mientras que el segundo selecciona de forma intencionada la tarea a realizar para conseguir una meta. El profesor estratégico puede ser una persona que tenga como prioridad el contenido antes que el desarrollo integral del alumno, o puede ser una persona que se interese por el aprendizaje del niño en todas las dimensiones, es decir, que esté al servicio de la educación del alumno, respetando tanto el desarrollo integral del niño como el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adecuados a su momento evolutivo.

El profesor estratégico que está al servicio de la educación del alumno es aquel que ayuda a aprender y que respeta el crecimiento y el desarrollo del aprendiz. Es aquel profesor cuya actividad docente está implicada en desarrollar en cada niño su desarrollo potencial, teniendo en cuenta que existen tantos desarrollos potenciales como niños. Según Vygotsky, sin fecha, citado por Delval (2008), el desarrollo potencial es el nivel de desarrollo que puede alcanzar un individuo con ayuda de otras personas. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre la zona de desarrollo real y la potencial, donde tiene gran importancia la interacción social.

Pero ¿qué condiciones debe tener en cuenta un profesor para estar al servicio de la educación del alumno? Para contestar, lo primero que se debe preguntar el profesor es cuál es la meta que le guía desde el rol que cumple, que es ayudar a aprender. Mayer (2004) considera que la meta de aprendizaje se podría localizar de tres maneras:

- **El aprendizaje como adquisición de respuestas**

En este tipo de enfoque del aprendizaje se realiza una asociación entre estímulos y respuestas (Prados, Reina & del Rey, 2014). Es la modificación de conducta y aprendizaje por modelado. Hay dos tipos de aprendizaje: la imitación en el aprendizaje social de Bandura y el condicionamiento social de Pavlov y Skinner. En este aprendizaje, el que dirige la situación es el profesor y lo principal es el contenido. La motivación en el niño es extrínseca; y el autoconcepto y la autoestima disminuyen, ya que una conducta poco acertada por parte del niño, va a dar lugar a una reacción negativa del profesor. Según Ortega & Sánchez-Queija (2014), el autoconcepto se refiere a las características sociales, físicas y psicológicas de la persona, y la autoestima, siendo lo que piensa un individuo de si mismo.

- **El aprendizaje como adquisición de conocimientos**

La psicología cognitiva del aprendizaje escolar es aquella que estudia los fenómenos mentales que se dan en los estudiantes y los profesores durante la enseñanza escolar (Gagné, 2001). La psicología sirve de guía al profesor cuando se enfrenta a los problemas de aprendizaje y le proporciona una base teórica que le sirve de ayuda para tomar decisiones en vez de darle respuestas absolutas.

La primera autora que habló de la triple dimensión del contenido o el aprendizaje es Gagné (2001), que considera que el conocimiento se representa mentalmente en una variedad de formas, incluyendo las proposiciones o ideas, las producciones y las imágenes. El contenido **conceptual o declarativo**, representado mediante las proposiciones, es el conocimiento de saber qué es algo. Para Morales Morgado et al., (2013), el aprendizaje de conceptos consiste en adquirir conocimientos de forma teórica, relacionado con un tema más profesional o científico.

El contenido **procedimental** es el conocimiento de saber cómo se hace algo. Para Gagné (2001), este tipo de conocimiento se activa más rápidamente que el conocimiento declarativo o conceptual, y también es más reactivo al entorno. Este tipo de conocimiento procedimental se representa mediante las producciones, que son reglas que relacionan condiciones y acciones, es decir, que ejecutan acciones específicas en condiciones específicas. Según Prados, Reina & del Rey (2014), para aprender procedimientos es necesario el procesamiento de la información, que es la tesis central de la psicología cognitiva, que se concreta en transformar la información que se recibe, procesándola de manera que cuando el aprendiz la utiliza no es la misma que la que fue codificada. Las personas reciben información por los sentidos, donde se realiza un procesamiento inicial en la memoria sensorial. Después, se transfiere a la memoria de trabajo, donde la retenemos mientras operamos sobre ella. Si operamos con atención, la información pasará a la memoria a largo plazo y quedará almacenada.

Por ello, el **conocimiento declarativo** es relativamente estático, mientras que el **conocimiento procedimental** es más dinámico, ya que, cuando se activa, el resultado no es un simple recuerdo de información, sino una transformación de esta. El conocimiento procedimental se utiliza para operar sobre la información con el fin de transformarla. Este tipo de conocimiento se mantiene en la memoria a largo plazo listo para ser activado cuando en la memoria operativa aparece una información que está relacionada (Gagné, 2001). Por lo tanto, el conocimiento declarativo o conceptual interactúa, tanto en el aprendizaje como en la

actuación del sujeto, utilizando procedimientos en la resolución de problemas cotidianos, al proporcionar la información necesaria para la aplicación de estos procedimientos.

Pero, además de adquirir el aprendizaje de conceptos y procedimientos, es importante citar el aprendizaje de **actitudes y valores**, que está en todo el proceso de aprendizaje y suele ser trabajado de forma transversal (Morales Morgado et al., 2013). Este tipo de conocimiento o actitud aplica habilidades o destrezas ante un determinado caso o problema. En este sentido es importante resaltar que los profesores deben ser coherentes para facilitar el aprendizaje, deben ayudar a los alumnos a seleccionar la información relevante y deben organizar la información para que el alumno la pueda recuperar en el futuro. Por lo tanto, analizando esto, en la etapa de Educación Infantil el conocimiento que más repercusión va a tener en los niños es el procedimental, ya que la experimentación y la manipulación tienen gran relevancia en el aprendizaje. Las actitudes y los valores se aprenden o implantan viviéndolos. Además, la importancia del modelo del adulto, profesor o padres es fundamental, ya que el niño vive lo que aprende del adulto. Por lo tanto, el niño tiene que ver y tiene que vivir un valor para poder llevarlo a la práctica de manera adecuada.

Los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje son la atención y la memoria. Para Pertegal & Prados (2014), percibir y atender son procesos básicos, que permiten la entrada de información en cada tarea de aprendizaje. La percepción consiste en recibir información del exterior que nos rodea a través de los órganos sensoriales. Conocer implica percibir, que depende de las características externas de los estímulos y de las internas de la persona. Los profesores deben ser conscientes de las posibles dificultades del aprendizaje perceptivo, pero, sobre todo, de adoptar diferentes estrategias que impliquen a los órganos sensoriales, tanto la vista, oído, etc; permitiendo favorecer la diversidad a través de los distintos aprendizajes.

Según Pertegal y Prados (2014), la atención está la atención es el proceso o mecanismo implicado en la focalización, selección, distribución y mantenimiento de la actividad mental sobre determinados estímulos que se encuentran a nuestro alrededor. Los alumnos de Educación Infantil tienen una atención más dispersa pero menos atenta, sin olvidar que están en el auge del desarrollo de sus capacidades atencionales. Para Pertegal & Prados (2014), resulta fundamental el uso estratégico de la memoria, lo que implica el almacenamiento y la recuperación de la información de manera personalizada. Esta idea es apoyada tanto por el enfoque constructivista como por el aprendizaje significativo.

Piaget, padre de la psicología genética, sostiene que todo tipo de actividad es un proceso de adaptación entre el organismo y el medio, en dos momentos: asimilación y acomodación. La asimilación se refiere a la incorporación y transformación del medio, y la acomodación que lleva consigo la transformación del medio (Delval, 2008).

El problema está en que no todos los niños asimilan, y si asimilan no todos acomodan. Si hay mucha diferencia entre lo que quiere enseñar el profesor y el nivel de los niños, no aprenden, dándose una transferencia negativa. Por lo tanto, la discrepancia entre lo que saben y no saben los alumnos tiene que ser intermedia. Según Mayer (2004), hay dos problemas que siguen sin resolverse: la motivación, que no suele ser intrínseca; y que no está garantizada la transferencia del conocimiento, que es utilizar el conocimiento en otro contexto para entenderlo o para resolverlo.

- **El aprendizaje significativo para la transferencia**

El socioconstructivismo de Vygotsky (1993) sostiene que el desarrollo del niño está absolutamente ligado a la sociedad en la que vive. Para este autor, el desarrollo psicológico y el aprendizaje humano son procesos de desarrollo interactivos que tienen lugar en sociedad. Primero se aprende a hacer cosas con ayuda de los otros y más tarde, cada persona hace ese conocimiento suyo y lo domina sin la citada ayuda. Esto se conoce como interiorización, que según Vygotsky, 1978 y Wertsch, 1988, citado por Prados, Reina & del Rey (2014) implica un proceso de transformación que conlleva cambios en la estructura y funciones de los contenidos, estrategias y procedimientos que se interiorizan.

En consecuencia, lo que entiende Vygotsky (1993) sobre las relaciones entre el desarrollo y aprendizaje es diferente a la piagetiana. Mientras que para Piaget (2007) lo que el niño aprende está relacionado con su nivel de desarrollo cognitivo, Vygotsky (1993) piensa que el aprendizaje condiciona al niño y le influye en cómo se produce ese desarrollo cognitivo. Por tanto, cuantas más oportunidades tengan los alumnos de aprender, más información obtendrán y mayor desarrollo cognitivo lograrán adquirir.

Para Ausubel (1983) el aprendizaje tiene que ser significativo, comparando el conocimiento nuevo con el que ya posee. Las ideas de este autor discrepan con la visión conductista de que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos. Aprender es sinónimo de comprender, así que, lo que se aprenda, se comprenderá y recordará mejor, quedando integrado en la estructura de conocimiento.

Para Mayer (2004) enseñar para un aprendizaje significativo va a permitir al alumno utilizar de manera eficaz lo que ha aprendido para afrontar un problema. Para ello, los docentes deben crear entornos donde los alumnos entiendan lo que están aprendiendo. Los tres procesos cognitivos en el aprendizaje significativo son la selección del material, que parte de la memoria sensorial y va a la memoria de trabajo guiando la atención del aprendiz hacia los aspectos importantes de la situación instruccional; la organización del material seleccionado en representaciones coherentes con sentido para el aprendiz y la integración del conocimiento organizado dentro de la memoria de trabajo con el conocimiento existente en la memoria a largo plazo.

Pero, ¿qué es lo que favorece que se dé un aprendizaje significativo? Según Ausubel, 1963, citado por Prados, Reina & del Rey (2014) requiere dos condiciones:

- a) Respecto al alumno: las ideas previas que tiene el alumno le sirven para construir nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones con los nuevos contenidos. Otro factor que influye es la disposición del alumno a aprender, por lo que debe estar implicado cognitivamente en la experiencia de aprendizaje.
- b) Respecto a la tarea a aprender: para Ausubel (1983) las tareas deben tener significatividad lógica, es decir, coherencia interna; y significatividad psicológica, es decir, capacidad del alumno de hacer conexiones nuevas con arreglo a su nivel madurativo.

Para Mayer (2004), el aprendizaje supone un cambio relativamente estable en el conocimiento, como consecuencia de una experiencia. La transferencia del aprendizaje es el efecto del aprendizaje previo sobre uno nuevo o sobre la resolución de un problema. Este tipo de aprendizaje, además de la transferencia de conocimiento también puede garantizar la motivación intrínseca del niño. Según este autor, la motivación se basa en el interés. Los alumnos se esforzarán cuando consideren importante lo que están aprendiendo. Para Hidi y Baird, 1986, citado por Mayer (2004):

Pensar en el interés como una experiencia excitante genérica es un error. Esto nos conduce a pensar que lo único que se necesita es generar un estado de excitación genérico que automáticamente facilitará el aprendizaje del material que se tiene delante. Lo que no se tiene en cuenta en esta postura es la idea de interés como un proceso de respuesta frente a la significatividad de la información (p. 191).

La motivación intrínseca es aquella que se da cuando el profesor respeta el interés del niño y le propone tareas que son significativas para él. La mejor técnica metodológica para fomentar la motivación intrínseca es el juego. Según Martínez Criado (1998), dejar jugar a los niños

libremente, en condiciones de seguridad, con materiales ricos y variados y con espacio y tiempo suficientes, es un componente esencial de la vida del niño y la base para formar personas sanas, sociables, tolerantes y orientadas a compartir.

Por lo tanto, es fundamental considerar estos modelos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje como válidos, siempre y cuando el profesor use de forma estratégica las diferentes técnicas didácticas, en función de la meta que quiera conseguir. Pero, ¿cuál es la mejor técnica para que los niños en la etapa de Educación Infantil aprendan de manera significativa? ¿Es importante partir de sus intereses? ¿Qué es necesario para que el educando tenga una disposición activa en el aprendizaje? La técnica que más se acerca al modelo de profesor estratégico que está al servicio del alumno es la que facilita el proceso de aprendizaje, es decir, la que promueve el aprendizaje significativo para la transferencia y la inclusión.

Para Echeita (2007):

La inclusión es un proceso, que debe verse como una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden; tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras, donde haya gran variedad de fuentes para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas; tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (p. 20).

La inclusión implica que el profesor incluya a todos los alumnos para que lleguen a la transferencia, porque sin transferencia no podrán llegar al desarrollo potencial de cada niño. Por lo tanto, para poder llevar a cabo una educación inclusiva en el aula hay que ayudar a cada niño a que llegue a su desarrollo potencial, siendo el desarrollo del niño lo más importante en la tarea.

Este profesor debe respetar la teoría ecológica sobre la infancia, que para Bronfenbrenner, sin fecha, citado por Martín, Navarro & Calleja (2016) tiene en cuenta variables como el pensamiento o desarrollo cognitivo de las familias y el resto de personas relacionados con la educación. Para este autor, es importante tener en cuenta las actividades que tienen relación con la socialización, sobre todo en el ámbito cognitivo y relacionadas con la clase social, la etnia, la cultura o la estructura de la familia.

También debe respetar la teoría psicosocial de Erikson (2009), que dice que la persona va desarrollando su conciencia por medio de la interacción social. Este autor integró la dimensión social a la teoría de Freud, exploró el impacto de la cultura y habló de la personalidad en el ciclo completo de la vida.

Además, detrás del profesor hay unas concepciones de aprendizaje que van a ser determinantes en el desarrollo de los niños. Estas concepciones son las que le van a guiar a la hora de tomar las decisiones. Por ello, los principios psicológicos que sustentan las decisiones de los profesores son los que tienen que cambiar. Las concepciones son de desarrollo, aprendizaje e inteligencia. El profesor estratégico que está al servicio del aprendizaje del alumno respeta el desarrollo evolutivo de los niños y su ritmo madurativo, considera que el aprendizaje tiene que ser significativo para la transferencia de conocimiento y considera que la inteligencia de los niños es múltiple, modificable y distribuida (Gardner, 2005), proponiendo tareas donde se puedan potenciar las diferentes inteligencias, siendo responsable el profesor del desarrollo intelectual de los alumnos para llegar a su desarrollo potencial.

Estas concepciones son las que van a permitir que la situación de aprendizaje esté orientada al alumno que aprende, pero para eso este profesor tiene que aceptar las concepciones para el alumno y para él mismo. También tiene que creer en el desarrollo potencial y en la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje. Cuando la meta de aprendizaje del profesor está orientada al alumno que aprende, el triángulo didáctico, es decir, el rol que existe entre el profesor, el alumno y el contenido cambia.

Díaz Barriga, 2006, citado por Ibáñez (2007) explica el triángulo didáctico según la perspectiva de la enseñanza situada de esta manera:

En nuestro caso, intentaremos ser congruentes con la visión constructivista que reconoce la importancia del funcionamiento psicológico en la doble vertiente del funcionamiento intra e interpsicológico y que entiende el aula como contexto de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del triángulo didáctico o interactivo: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio (p. 14).

Por lo tanto, la relación que se establezca en la situación del aula va a depender de las necesidades de cada niño y si el niño es el protagonista, cambiará tanto el rol de los profesores, de los niños y entre los niños. El rol del profesor será el de facilitar el aprendizaje, por lo que el niño aprende y enseña al profesor y los niños se enseñan entre ellos.

Entonces, ¿cuáles son los demás factores que se deben tener en cuenta en el aula para que la meta del profesor sea llegar a este tipo de aprendizaje? El aprendizaje significativo para la transferencia del conocimiento y la inclusión requiere que se cumplan estos cuatro principios: **Principio de aprendizaje situado, Principio de aprendizaje constructivista, Principio de aprendizaje autorregulado y Principio de aprendizaje recíproco.**

Principio de aprendizaje situado. Las tareas situadas son aquellas donde los alumnos encuentran más motivación, más emoción y donde se produce más transferencia. Según Mayer (2004), el aprendizaje cognitivo situado se caracteriza por el modelado, cuando el profesor describe los procesos cognitivos mientras lleva a cabo una tarea académica; el entrenamiento, cuando el profesor brinda al alumno, que intenta realizar una tarea académica, sugerencias o críticas; y el andamiaje, cuando el profesor apoya al estudiante en aquellas partes de una tarea que no es capaz todavía de realizar por sí solo. El andamiaje para Wood, Bruner & Ross, 1976, citado por Esteban (2009) consiste en que el adulto que enseña algo al niño se acomode al grado de ayuda que necesita ese niño, ayudándole más o menos en función de lo que necesite.

De esta manera, a medida que el niño va siendo más competente, el adulto va retirando su ayuda, dándole más responsabilidad y control de la tarea al alumno, para que pueda realizarla autónomamente. El andamiaje ayuda tanto a las familias y a los maestros a guiar el progreso cognitivo de los niños de manera eficiente. Cuando el niño sea capaz de hacer una tarea, el adulto retirará ese andamiaje, ayudando a los niños a ser responsables de su aprendizaje.

Principio de aprendizaje constructivista. El profesor debe garantizar la discrepancia cognitiva intermedia, generando una tarea con diferentes niveles, para que todos los alumnos se adapten. La teoría de la transferencia por elementos idénticos de Thorndike afirma que la transferencia se produce porque la tarea aprendida tiene elementos en común con la nueva tarea (Mayer, 2004).

Principio de aprendizaje autorregulado. Este principio se relaciona con la autorregulación y la metacognición. Según Morgado, Jiménez & Motrico (2014), aprender a aprender tiene relación con el desarrollo de determinadas capacidades metacognitivas, que permiten a los alumnos conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Estas habilidades metacognitivas o de autorregulación se refieren a los procedimientos. El conocimiento

metacognitivo (saber qué), y la autorregulación (saber cómo) están estrechamente relacionados.

Principio de aprendizaje recíproco. Si no se da el aprendizaje recíproco, el profesor podrá potenciar el desarrollo real de los niños, pero no todo el desarrollo potencial. Tampoco se respetarán las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005). Según Mayer (2004), en el aprendizaje recíproco “maestro y alumno interactúan: el que aprendió asume el papel de profesor y el que enseñó asume el papel de estudiante” (p. 234). El aprendizaje recíproco se debe dar también entre alumnos. El objetivo del profesor es llegar al desarrollo potencial de todos los alumnos. Los protagonistas son los niños, por lo que deben entender que tienen que ayudarse de sus iguales. Es importante dejar que los alumnos se autorregulen.

Por lo tanto, las tareas potencialmente significativas son aquellas que respetan estos cuatro principios. El aprendizaje significativo para la transferencia requiere un compromiso por parte del profesor, donde se pueda garantizar tanto la motivación intrínseca en los niños como la transferencia del conocimiento. Para ello, las tareas tienen que ser abiertas y los objetivos modificables, en función de lo que esta requiera. Las tareas pueden tener un núcleo temático o un eje común, pero la intensidad y profundidad va a depender de cada niño y de sus intereses. Al proponer las tareas, el profesor debe tener en cuenta qué tipo de desarrollo, qué tipo de aprendizaje y qué maduración potencian. Estas tareas pueden ser:

- **Tareas de aprendizaje directo**, donde lo hace el profesor y los alumnos repiten.
- **Tareas de aprendizaje por descubrimiento puro**, donde el nivel de discrepancia intermedia es alto, por lo que el aprendizaje no está ajustado, pudiendo fallar el autoestima y autoconcepto de los alumnos. Tiene riesgos, pero es interesante, ya que se puede trabajar la creatividad, la autonomía, etc.
- **Tareas de aprendizaje por descubrimiento guiado**, es andamiaje. El profesor da a cada alumno un aprendizaje ajustado.

3.1.4. El CEIP José de Echegaray: exponente del profesor estratégico a favor del aprendizaje del alumno

El centro José de Echegaray se caracteriza porque el profesorado elige y aplica la mejor técnica metodológica de aprendizaje en beneficio del desarrollo integral del niño. Es el niño y su situación concreta de aprendizaje lo que determina la técnica, y no al revés. Todas las técnicas metodológicas son potencialmente válidas. Es el profesor el que elige la más adecuada para el progreso y desarrollo integral del niño. Y en este centro se han elegido las que a continuación se van a presentar como las técnicas más apropiadas para guiar el desarrollo del niño a través del desarrollo del currículo prescrito por la Administración

educativa. Y, siguiendo la propuesta terminológica de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2007), son “situaciones didácticas” aquellas actividades globales, holísticas o estrategias didácticas globalizadoras, tales como los proyectos, los rincones, los ambientes de aprendizaje o los centros de interés.

Algunas de las actividades globales potencialmente significativas son los **proyectos de trabajo**, los **talleres**, que tengan que ver con lo que los niños necesitan, las **preguntas**, los **rincones**, siempre y cuando puedan cambiar de rincón en función de su interés y las **fichas**, si estas les ayudan a hacer algo que sea significativo para los alumnos. De esta manera, la educación va a ayudar al ser humano a desarrollarse al máximo de sus capacidades. La clave es que el profesor haga un uso estratégico de las técnicas didácticas en función de la meta que quiera conseguir en la tarea que propone.

El Equipo Docente de este centro ha optado por el trabajo por proyectos, los rincones, los ambientes de aprendizaje para las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica y Visual, Musical y Educación Física; y ha elegido las actividades motor para las áreas instrumentales de Matemáticas, Lengua española y Lengua extranjera, ya que considera que estas opciones metodológica permiten adaptarse a las necesidades de cada alumno, utilizando en la mayoría de situaciones como técnica estratégica el juego, permitiendo el desarrollo óptimo y respetando el ritmo madurativo de cada niño.

3.1.4.1. Los proyectos de trabajo

Existen diversos autores a lo largo de la Historia de la educación que se han interesado en investigar sobre diferentes métodos de enseñanza, donde la participación y la implicación de los niños fuese fundamental en su proceso de aprendizaje, dejando de lado corrientes más convencionales. Una de estas metodologías son los proyectos de trabajo. Según Díez Navarro (1998, p. 33) “el objetivo de la educación, desde este enfoque, no sería pues la adquisición mecánica de contenidos en torno a unas materias, sino de los procedimientos precisos para aprender de modo autónomo”.

El primer autor que habla sobre los proyectos de trabajo es Dewey. Según Dewey, 1963, citado por Hernández (2004, p. 67), “no hay argumento más sólido en la filosofía de la educación progresista que la importancia que otorga a la participación del aprendiz en la construcción de las propuestas que dirigirán sus actividades en el proceso de aprendizaje”. En esta cita, Dewey hace referencia a la importancia que tiene la participación del aprendiz en el trabajo que desempeña. De esta manera, el autor tiene la intención de vincular la participación del aprendiz con su proceso de aprendizaje, logrando que este sea significativo.

En la actualidad, Dewey es un autor muy relevante por la importancia que tiene la experiencia en el aprendizaje (Hernández, 2004). Esa experiencia permite al alumno conocer su mundo, donde la compañía del profesor resulta fundamental. Según Hernández (2004), la consideración de Stenhouse en este punto fue fundamental. Por un lado, entendía el conocimiento como un proceso provisional, que se podía cuestionar, y por el otro entendía el currículo como un proceso que se construye en la acción, donde el docente elabora y construye conocimiento y saber educativo.

Es importante resaltar que Dewey se centró en los proyectos de trabajo en general, pero no habló de los proyectos de trabajo en la escuela. Según Díez Navarro (1998), fue Kilpatrick, discípulo de Dewey y representante americano de la Escuela Nueva, quien a principios del siglo XX diseñó el enfoque del trabajo por proyectos en la escuela. Para Kilpatrick, el niño aprende de manera global, no fragmentada, en situaciones de la vida cotidiana, lo que lleva al docente a proponer tareas que partan del interés del niño.

Según establece la legislación vigente en Educación infantil, la LOE modificada por la LOMCE, la globalización es la estrategia más adecuada para trabajar los contenidos en la escuela. Los proyectos de trabajo se caracterizan por partir del interés del niño a partir de un tema, permitiendo a los niños la posibilidad de investigar, pensar, debatir sobre ideas, llegar a acuerdos e incluso aprender de sus errores (Guzmán, 2009).

El trabajo por proyectos es una forma de trabajo globalizada, que está muy relacionada con los centros de interés de Decroly (2007), con la diferencia de que en el método por proyectos se utiliza más la práctica y se busca el sentido de ese aprendizaje para utilizarlo en el día a día. Además, para Guzmán (2009), los proyectos permiten desarrollar en los niños el hábito de investigar y construir nuevos conocimientos sobre los conocimientos que ya poseen. Los proyectos de trabajo se basan en el constructivismo, en el aprendizaje para la comprensión, en las Inteligencias Múltiples y en la cognición situada, entre otras.

Para Cobb & Bowers, 1999, citado por Hernández & Ventura (2008), aprender de manera situada significa que el contexto donde se está aprendiendo va a influir de manera significativa en aquello que se va a aprender. Por lo tanto, la perspectiva situada recomienda realizar actividades en el aula que impliquen activamente a los alumnos en la construcción de sus conocimientos y en su aprendizaje.

En la escuela Pompeu Fabra, una de las escuelas más innovadoras en educación en España, uno de los aspectos más importantes en los proyectos de trabajo en la escuela es la comunicación entre los docentes con diferentes asesores o personas externas que les ayuden a reflexionar sobre la práctica y teorizar sobre ella, con el fin de hacerla significativa y ser responsables de sus decisiones. Por ello, valoran que la conexión, el buen entendimiento, la profesionalidad, el respeto mutuo, la valoración del trabajo y una constante reciprocidad entre los profesores y los asesores, son elementos imprescindibles para la realización de cualquier proceso de innovación educativa (Hernández & Ventura, 2008).

Existen diversos autores que estudian qué son los proyectos y cómo se pueden llevar a cabo en la escuela, teniendo como fin último resolver las necesidades que los niños allí plantean. De Pablo, 1993, citado por Díez Navarro (1998) define:

El método de Proyectos, a pesar de que en su inicio se concibió como una técnica didáctica, podríamos definirlo en la actualidad como un procedimiento de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacción y recursos con motivo de resolver una situación o problema (p. 31).

Este autor habla de la relevancia que tiene el proceso en los aprendizajes de los niños y, sobre todo, a la importancia que tiene la práctica en cualquier aprendizaje, siendo fundamental la vivencia activa del sujeto en aquello que se va a aprender. Los proyectos de trabajo no sirven para organizar los conocimientos escolares para su comprensión de una forma rígida. Según Díez Navarro (1998), “los proyectos de trabajo responden a una intención organizada de dar forma al natural deseo de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses de los niños y de sus experiencias y conocimientos previos” (p. 31).

Por lo tanto, los proyectos son una metodología globalizada que tiene en cuenta en interés del niño, motivando a los alumnos para resolver los problemas que se van planteando, a la vez que van construyendo nuevos esquemas de conocimiento. En los proyectos es fundamental dar herramientas para que los alumnos puedan buscar la información, encontrando respuesta a sus dudas (Hernández & Ventura).

Los fundamentos pedagógicos donde se sustentan los proyectos de trabajo son (Hernández & Ventura, 2008):

- El alumno aprende mejor cuando hace significativa la información o los conocimientos que se presentan en la clase.
- La conceptualización sobre el aprendizaje del alumnado se fundamenta en los planteamientos constructivistas sobre el desarrollo.

- La noción de zona de desarrollo próximo favorece las interacciones en la clase y fundamenta un planteamiento de educación para la diversidad.
- Para el programación de la secuencia de enseñanza se ha adoptado el encuadre ofrecido por la teoría de la elaboración, pero adaptada a la reflexión y la práctica curricular de la escuela.
- El desarrollo curricular se concibe no linealmente y por disciplinas sino por interacciones y en espiral.
- El proceso de evaluación pretende ser formativo, continuo, global, adaptado a la diversidad, autoevaluador y recíproco, es decir, del alumnado y del profesorado.
- La escuela potencia como actitudes básicas la autonomía personal, el sentido crítico, los valores y el sentido de la democracia y la participación.
- La elección de lo que se enseña y aprende en la escuela quedan enmarcados por el criterio de actualización cultural.

La metodología del trabajo por proyectos está adaptada a los intereses y necesidades del niño, fomentando que el alumno sea un sujeto activo capaz de aprender a aprender utilizando todas las estrategias de su pensamiento. El trabajo por proyectos requiere el uso de una metodología que permita que se lleve a cabo el aprendizaje cooperativo entre los alumnos, adquiriendo un aprendizaje global en el objeto de trabajo. Esta metodología favorece el diálogo y la comunicación en el aula, poniendo a los alumnos ante retos que les hagan superarse en cada uno de sus aprendizajes, les ayude a tener confianza en sí mismos y a ser más autónomos, aprendiendo a través del descubrimiento de manera constructiva y crítica.

Para Hernández & Ventura (2008) los proyectos pasan por diferentes fases. Estas fases son necesarias, ya que permiten a los alumnos darse cuenta de su proceso de aprendizaje. Además, los maestros deben tener una mente flexible, realizando una programación más abierta y flexible que con otros métodos de enseñanza.

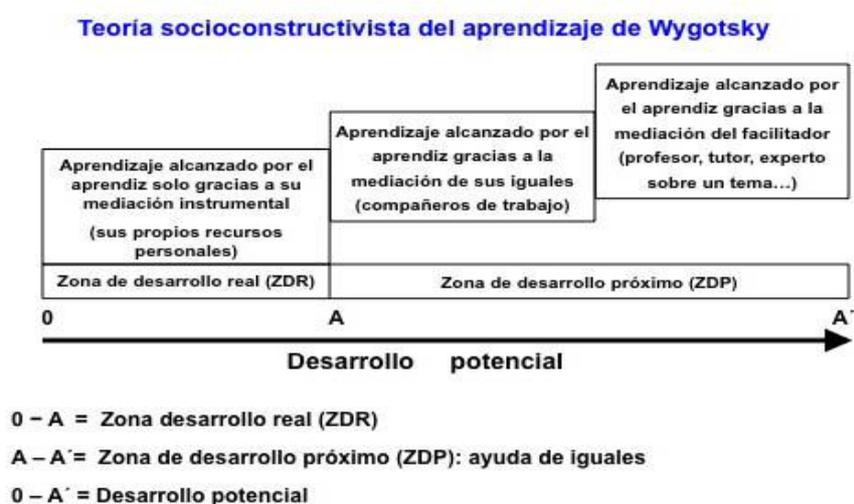
¿Cuáles son las fases de un proyecto? Según Kilpatrick, 1919, citado por Guzmán (2009, p. 42), “para iniciar un proyecto es imprescindible elegir el tema. Para ello se realizan asambleas en las cuales los niños eligen mediante votación el tema a partir de los propuestos previamente por el maestro”. Por eso, hay que partir del interés del niño, siempre y cuando esos intereses puedan cubrir los objetivos y los contenidos del currículo.

Siempre se parte del interés del niño, pero es obvio que habrá muchos contenidos a tratar que no sean del interés inmediato del niño, por lo que hay que trabajar desde la interdisciplinariedad y considerando las Inteligencias múltiples de Gardner (2005) para lograr ese interés y el aprendizaje significativo.

Pero, como plantea Hernández & Ventura (2008), la elección del tema para el proyecto debe tener cierta relación con los temas que se han trabajado anteriormente, ya que van a ayudar a los alumnos a establecer conexiones de lo que ya conocen con los nuevos aprendizajes. Además, para Díez Navarro (1998), “las ideas surgen sin cesar y es importante aprovecharlas porque son la tónica del pensamiento del niño, emergen, son portavoces del momento y de cada segundo de su momento evolutivo, y no es cosa de dejarlo pasar” (p. 35).

Antes de que los niños conozcan qué tema se va a trabajar y llevar a cabo en el trimestre, se propone una motivación inicial, donde los niños son motivados para extraer de ellos los conocimientos previos que tienen sobre el tema, es decir, los profesores con esta actividad parten de la zona de desarrollo real de los niños para poder empezar a construir así el conocimiento. Vygotsky, 1979, citado por Martín, Navarro & Calleja (2016) define el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 32)



Por lo tanto, los profesores parten de la zona de desarrollo real de los alumnos para llegar a la zona de desarrollo potencial, que en cada persona será diferente y variará conforme pase el tiempo.

¿Qué sabemos y qué queremos saber?

Según Díez y Navarro (1998), en este momento, los profesores investigan las ideas previas de los niños, que pueden ser habladas en la asamblea o gestos que pueden ayudar al maestro a conocer esas ideas. Una vez que se verbalizan las ideas previas, los alumnos realizan preguntas sobre qué quieren saber sobre ese tema y se recogen.

La mayor parte de los conocimientos previos que tienen los alumnos tienen coherencia entre sí. De esta manera, cuando se comunican las ideas previas, los alumnos interactúan entre iguales, desarrollando el lenguaje a través de la comunicación y el desarrollo.

¿Dónde buscamos la información?

Los alumnos deben decidir dónde podemos encontrar respuesta a todas las dudas que se nos han planteado en la asamblea. Para Hernández & Ventura (2008), buscar información permite a los alumnos situarse en el tema, aprendiendo a gestionar cuáles son sus posibilidades y qué recursos tienen a su alcance. Además, implica tanto a los alumnos como a las familias en la búsqueda de información, entendiendo el aprendizaje como un acto comunicativo. En el caso particular de la etapa de Educación Infantil, la implicación de las familias en todo el desarrollo del proyecto es fundamental. Es más, sin su colaboración y participación no se podría llevar a cabo este tipo de metodología en la escuela.

El siguiente paso es la organización del trabajo. Es en esta fase cuando el profesor programa las tareas: fija objetivos, distribuye el tiempo de actividades, organiza el espacio y los recursos, secuencia las actividades, especificando pautas con ajustes periódicos e implicando a las familias en el proyecto (Díez Navarro, 1998).

En definitiva, la programación tiene que estar caracterizada por la flexibilidad y podrá estar sujeta a cambios y variaciones, ya que siempre debe tener prioridad lo que ocurre en la vida cotidiana.

La fase de la realización de actividades consiste en hacer todo aquello que nos hemos propuesto, cuidando que las oportunidades sean diversas para todos y que todos puedan participar activamente, tanto en grupos grandes, en pequeño grupo o individualmente (Díez Navarro, 1998).

Además, al realizar las actividades el profesor hará los ajustes y cambios más oportunos, priorizando la motivación real de los niños hacia las actividades desarrolladas y teniendo en cuenta sus propuestas.

¿Qué hemos aprendido?

Al finalizar el proyecto, se elabora un dossier, donde se recogen las actividades realizadas. A continuación, se realiza una evaluación final en la asamblea donde se recoge por escrito lo que han aprendido durante el proceso. Según Díez Navarro (2007), sirve para que el niño tome consciencia de la cantidad de conocimientos que ha aprendido, el camino que han seguido para lograrlo, etc. Esto sirve para que el alumno sea un sujeto consciente de su propio aprendizaje. Según Hernández & Ventura (2008), la organización del proyecto de principio a fin permite ordenar de manera secuenciada la información que se ha ido investigando y aprendiendo a lo largo del proyecto, siendo esto más importante que enseñárselo a la familia, ya que hay muchas experiencias que han sido vivenciadas que no se pueden plasmar en una ficha y que son más significativas para el niño.

Los proyectos de trabajo requieren inventiva, creatividad, imaginación y el gusto por enseñar y aprender (Hernández, 2004). Por lo tanto, los proyectos de trabajo garantizan la transferencia del conocimiento. En los proyectos de trabajo, el aprendizaje se va construyendo, estableciendo conexiones significativas entre los conocimientos previos, erróneos o no, que tienen los alumnos sobre un tema y los nuevos conocimientos que van adquiriendo.

Trabajar por proyectos supone un reto, porque es cambiar el foco de la metodología del profesor, el cual debe estar siempre con una postura de escucha activa frente al niño. El profesor debe estar atento a los intereses reales del niño, siendo consciente de las acciones del niño y las preguntas indirectas (Díez Navarro, 1998).

Es importante resaltar que los niños aprenden aquello que realmente desean, y no siempre lo que se les pretende enseñar. Según Hernández & Ventura (2008), el aprendizaje por descubrimiento considera fundamental partir de una actividad, desde la cual el alumnado desarrolla una estrategia de inducción que le permite, desde sus experiencias inmediatas, tratar de buscar por sí mismo respuestas a sus necesidades y la información requerida para complementarlas.

En este punto, el papel del profesor es el de escuchar y saber callar en el momento apropiado, para no anticipar con sus respuestas el descubrimiento del niño, dejando a los niños que se equivoquen, siendo algo natural en el proceso de aprendizaje. El profesor encauza, orienta, guía, provoca conflictos, es decir, es el mediador del conocimiento, no su transmisor, para posibilitar la construcción de aprendizajes.

De este modo, para Díez Navarro (1998), es el profesor el encargado de realizar preguntas adecuadas al momento, buscando recursos y evaluando continuamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, el profesor debe respetar la diversidad, respetando a cada niño individualmente, pero integrando todos los conocimientos en proyecto común, donde cada opinión va a enriquecer la comunidad educativa, generando diálogo y debate, aprendiendo a respetar las diferencias y los diferentes puntos de vista.

Por lo tanto, resulta interesante mencionar que los proyectos de trabajo en la escuela tienen sentido gracias a la labor que desempeñan los profesores, tanto dentro como fuera del aula. Para que los proyectos en la escuela se desarrollen de forma satisfactoria, Hernández & Ventura (2008) consideran necesario que el grupo de profesores tenga un espíritu innovador donde se fomente la reflexión y la discusión pedagógica, y donde la formación permanente de estos sea fundamental. El docente debe plantear a los alumnos preguntas que les hagan reflexionar, adaptándose a los intereses, conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

Uno de los objetivos de los proyectos de trabajo es implicar al profesorado, las familias, la Comunidad Educativa y los niños en un proceso múltiple de aprendizaje, donde va a tener especial importancia la colaboración, la reflexión, la creatividad y el descubrimiento, propiciando experiencias enriquecedoras para toda la Comunidad Educativa. En palabras de Polany, 1958, citado por Hernández & Ventura (2008, p. 62) denominó “la apasionada participación en el acto de conocer”.

3.1.4.2. El trabajo por rincones

¿Cuál es el origen del trabajo por rincones en la escuela? Diversos autores han investigado sobre cómo organizar estos rincones de trabajo. Laguía y Vidal, 2001, citado por Rodríguez Torres (2011) afirman:

Los rincones de trabajo tienen una dilatada tradición en la escuela. Desde la Escuela Nueva se han ido haciendo aportaciones, entre las más destacadas corresponden a Dewey, Pestalozzi y Freinet (p. 108).

Tonucci, sin fecha, citado por Laguía y Vidal (2001), existen las escuelas de actividades, donde el niño puede expresarse libremente utilizando el espacio físico; y las escuelas de investigación, que fomenta que el niño gestione su propio conocimiento.

En la etapa de Educación Infantil, Laguía & Vidal (2001) consideran que no hay diferencia entre rincón y taller. Los rincones son espacios donde el niño puede jugar de manera espontánea. En cambio, el taller requiere un aprendizaje más escolar a través de pautas más guiadas. Los rincones de trabajo son una forma de trabajo que tiene en cuenta la estimulación del alumno, se adapta a los intereses de cada uno, siendo un método flexible. Además, es dinámico, ya que permite desarrollar todos los ámbitos de la personalidad del alumno, siendo este el principal protagonista.

Los rincones se organizan en espacios delimitados en la clase, donde desarrollan diferentes actividades. Este planteamiento permite dar respuesta a los intereses, a las diferencias y al nivel madurativo de cada niño (Fernández, 2009).

Coloma, Jiménez y Sáez, 2007, citado por Rodríguez Torres (2011) dicen:

Los rincones de trabajo son espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas o su entorno más próximo, donde alumnos y alumnas trabajan de forma simultánea y alrededor de un único proyecto o unidad de programación. Estos espacios están diseñados de manera que se trabaja la zona de desarrollo próximo de cada alumno (p. 108).

La escuela debe respetar al niño tal y como es, donde sus conocimientos previos, intereses y posibilidades se conviertan en el punto de partida de su formación. Además, no todos los niños van a tener la misma capacidad para adquirir sus conocimientos. Según Laguía y Vidal (2001), cada alumno tiene necesidades diferentes, además de que su ritmo de trabajo tampoco es igual, por lo que hay que intentar crear condiciones que permitan acoger esta diversidad. Para ello, el profesor debe facilitar materiales que permitan plantear actividades y retos que despierten el interés y la motivación de los alumnos.

Para Rodríguez Torres (2011), un rincón de trabajo es “un entorno de aprendizaje, una fuente de motivación y un escenario de diversidad de contenidos y tipo de actividades, enfocado a la exploración, experimentación, acción y expresión” (p. 109).

Respecto a la organización del aula, los rincones o talleres se pueden entender como actividades complementarias, donde solo los niños van a esos rincones en ratos libres, por lo que esta opción sólo beneficia a los más rápidos, creando malestar, baja autoestima y ansiedad a los que trabajan más lento; y los rincones o talleres, entendidos como un contenido específico, donde se fomente la educación de la autonomía, la individualización y la ruptura

entre trabajo intelectual y trabajo manual (Laguía & Vidal, 2001). En este Centro, los rincones se entienden como un contenido específico.

Para que el niño pueda construir sus conocimientos de manera activa, una de las metodologías más adecuadas son los rincones. Los rincones son una estrategia pedagógica, en los cuales el niño es el principal protagonista en la construcción de sus conocimientos, fundamentándose en la libertad, el descubrimiento y la investigación, donde las necesidades básicas del niño son fundamentales (Rodríguez Torres, 2011). Además, los rincones deben organizarse en pequeños grupos que realicen simultáneamente actividades diferentes, propiciando el desarrollo global en el alumno.

Según Laguía & Vidal (2001), la organización de los rincones debe ser de tal manera que permitan a los niños elegir las actividades que quieren llevar a cabo. Por lo tanto, el profesor debe tener previstos los recursos necesarios para promover la curiosidad y el interés de los niños; debe incorporar diferentes utensilios y materiales que le permitan al niño desenvolverse en su día a día, aprendiendo a aceptar las normas sociales de nuestra cultura. Por último, el alumno es el protagonista activo que aprende a través de los sentidos y de la manipulación de los objetos que le rodean. Además de trabajar por proyectos, las aulas en el centro están organizadas por rincones de trabajo. Según Fernández, Quer & Securún (2009) el planteamiento del trabajo por rincones da respuesta a los intereses reales, las diferencias individuales y el ritmo madurativo de cada niño.

La propuesta pedagógica del centro recoge cómo son los diferentes rincones del aula en el nivel de tres años: el rincón de biblioteca, el rincón de matemáticas, el rincón de plástica, el rincón del proyecto, en este caso la granja, el rincón de las construcciones o los coches y el rincón de juego simbólico, que en el caso de tres años es la casita.

Según Fernández et al. (2009), “el procedimiento de elección del rincón inicial dependerá de cada niño y podrá variar según la edad. Es importante que elijan libremente, partiendo de que no pueden participar en un rincón más niños de los predeterminados” (p. 7).

De forma general, esta técnica metodológica permite adaptarse al maestro a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles madurativos de cada alumno, le ayuda a conocerlos, ayudándoles a sacar el máximo potencial, respetando las Inteligencias Múltiples. Además, estimula el trabajo autónomo y ayuda a los alumnos a que cooperen entre ellos, fomentando el diálogo y fomentando el lenguaje oral.

Pero, ¿qué actitud debe tomar el profesor? El profesor debe cambiar su manera de pensar, confiando en que cada alumno será capaz de realizar la actividad con libertad ha elegido (Laguía & Vidal, 2001). Por este motivo, el profesor debe tener planificado qué necesita para que el niño pueda desarrollar jugando todo su potencial creador e investigador.

¿Cuándo debe intervenir el profesor? En el juego espontáneo debe dejar jugar. En la experiencia del trabajo por rincones y de la observación continuada, Laguía & Vidal (2001) deducen que los alumnos van a tener la oportunidad de conocer cuáles son los límites, dando responsabilidad a los alumnos para que sean disciplinados en la escuela.

Según Fernández (2009), en el trabajo por rincones surge la necesidad de aprender, desarrollando el ansia de investigar y aprendiendo a gestionar los posibles problemas que pueden surgir. Esta metodología les permite ir aceptando sus errores y darse cuenta de cuáles son sus posibilidades, alegrándose por lo que son capaces de hacer.

La vinculación afectiva que tiene lugar cuando tanto las familias como los profesores colaboran en la tarea educativa es muy significativa (Laguía & Vidal, 2001). Pero, ¿cómo se puede establecer esta vinculación afectiva? Las familias pueden aportar elementos que ya no usen para reciclar o reutilizar en la escuela, incluso organizar los rincones de tal manera que las familias puedan apoyar a los alumnos en uno de ellos. Esta vinculación puede hacerse posible si la escuela es capaz de crear un clima de confianza y seguridad, donde el niño se sienta bien.

Por lo tanto, la organización de los rincones debe ser clara y concisa, donde cada elemento u objeto relacionado con el rincón tenga asignado un lugar permanente, ayudando al niño a buscarlo y ordenarlo siempre que sea necesario. En la etapa de Educación Infantil, el juego es la estrategia metodológica más idónea de todo proceso educativo, siendo los rincones una manera óptima de contribuir a que el niño “juegue y aprenda espontáneamente” (Laguía & Vidal).

También, es necesario que la clase se entienda como un ambiente vivo, donde se produzcan cambios que se adapten a los intereses de los niños. En definitiva, según Laguía & Vidal (2001, p. 26), “todos los momentos que pasa el niño en la escuela son importantes y cualquier situación es potencialmente educativa y, por lo tanto, válida y aprovechable”.

3.1.4.3. Los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son espacios que se utilizan con el fin que los niños trabajen las habilidades motrices y desarrollen su máximo potencial. Para Blández (1995, p. 58) “el ambiente de aprendizaje en Educación Física es un espacio transformado, que invita a ser utilizado para un fin concreto”. Esta autora menciona también que crear ambientes es una de

las tareas más importantes, con la cual se intentan provocar unas determinadas acciones. Para ello, los ambientes de aprendizaje requieren que se utilicen materiales apropiados, organizándose de tal manera que sean atractivos para los alumnos. Según Blández (1995), se crea ambiente cuando se consigue que ese entorno sea atractivo y motivante para el aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje son una técnica metodológica que propicia el juego libre en el ámbito educativo de la Educación Física en la Educación Infantil, donde el profesor conoce el mapa de la motricidad de Garrote-Aguirre, explicado en Garrote, Campo, & Navajas (2008), que explica cuáles son las claves madurativas en el desarrollo motor del niño según su edad. Por lo tanto, en el nivel de tres años, las profesoras crean ambientes de aprendizaje donde se trabajen las diferentes habilidades motrices, dejando que los niños se expresen y jueguen libremente.

3.1.4.4. Las actividades-motor de lectoescritura

La metodología que se lleva a cabo en este centro es un método global, constructivista y con un enfoque comunicativo, donde el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso interactivo, en el que se tiene en cuenta el papel activo del niño resaltando la capacidad y la necesidad del alumnado de pensar qué está leyendo o escribiendo (Díez de Ulzurrun, 2013). Por lo tanto, la primera misión del profesor es la de buscar dichas situaciones reales: los contextos comunicativos. Estos contextos significativos de comunicación escrita son los espacios, materiales y tiempos en los que se va a permitir a los alumnos leer y escribir a través del intercambio social entre iguales y entre alumno y docente.

Los contextos comunicativos son ambientes de aula en los que se usan los contenidos de la lengua escrita y permiten relacionar la lectoescritura con otros contenidos curriculares. Estos contextos comunicativos se pueden dar en la asamblea, en los rincones, en los proyectos, en las fiestas y excursiones o a través de las familias. Algunas de las actividades que se realizan en el colegio en el nivel de tres años son:

- Escribir el nombre en las fichas y en el proyecto anual, que se realiza cada mes. Lo escriben con la finalidad de comunicar algo y por la necesidad de saber que esa ficha corresponde a esa persona y no ha otra porque él ha escrito su nombre.
- Trabajar el nombre del encargado en la pizarra digital, enseñando el nombre de forma global y analizando el sonido de cada letra y cómo suena sílaba a sílaba escribiéndolo en la pizarra digital. Esta actividad ayuda a niños que son más visuales, más auditivos, más táctiles, etc.

- El test de la mariposa, que consiste en analizar en qué nivel de lectoescritura está cada alumno. La mayoría están en garabato diferenciado, pero alguno no distingue entre el dibujo y las palabras, por lo que está en garabato indiferenciado.
- Actividades de escritura libre, partiendo del nombre de cada niño y el de los compañeros. Esta actividad se ha realizado en el rincón de biblioteca o lectoescritura.
- Zócalo de la inicial del nombre. En el tercer trimestre los niños de tres años han empezado a trabajar con el zócalo de la inicial de los nombres de la clase. El objetivo de esta actividad es que los niños empiecen a distinguir cuál es la inicial de su nombre y la de los compañeros. Es por ello que sólo se trabaja con la inicial de los nombres de la clase, y no con todo el abecedario.

3.1.4.5. Las actividades-motor de matemáticas

En el centro se trabaja la matemática desde una concepción constructivista, entendiéndola como una herramienta que va a ayudar al alumnado en el proceso de conocimiento del entorno que le rodea. Así, las primeras nociones matemáticas forman parte de la vida diaria, siendo los niños los encargados de buscarle sentido y significado a aquello que van aprendiendo.

Según las teorías constructivistas, “aprender matemáticas es construir matemáticas”. Para Aguilar (2010) las hipótesis de la teoría constructivista son:

- a) El aprendizaje es fruto de la acción.
- b) En la adquisición de conocimiento hay un momento de equilibrio, donde aprendes algo y desequilibrio, donde se duda sobre lo aprendido anteriormente. En esta hipótesis el error se convierte en un elemento fundamental.
- c) Los aprendizajes previos son fundamentales para construir nuevos conocimientos.
- d) Las dudas entre iguales se resuelven con más facilidad, lo que permite la adquisición de conocimientos.

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático implica:

- Establecer conexiones de relación con los objetos.
- El desarrollo de la inteligencia se produce gracias a la elaboración de las nociones espacio-temporales.
- Investigar para averiguar nuevos conocimientos .
- Desarrollar el gusto por una actividad del pensamiento.

- Despertar la curiosidad por comprender un nuevo modelo de expresión.
- Despertar la curiosidad por comprender un nuevo modo de expresión.
- Desarrollar la creatividad a través de la investigación y el descubrimiento.
- Adquirir técnicas y conceptos matemáticos.

Según la aplicación de la secuencia metodológica de Dienes (1970), existen tres fases en el aprendizaje de las matemáticas:

Fase manipulativa y de expresión oral, donde partiendo de la acción y la manipulación directa sobre los objetos, el profesor progresivamente incorporará las técnicas y las nociones matemáticas precisas que el niño relacionará con el vocabulario empleado e irá sustituyendo progresivamente.

Fase de representación gráfica, se produce cuando el niño ha experimentado, vivenciado y asimilado suficientemente a través de la manipulación.

Fase de representación simbólica, tras el tratamiento manipulativo y de representación simbólica de los contenidos, el niño podrá ir familiarizándose con algunos símbolos matemáticos. donde el niño podrá ir familiarizándose con algunos símbolos matemáticos.

Por lo tanto, en la etapa de Educación Infantil dar especial importancia a la fase manipulativa y de expresión oral, donde el niño experimente con los diferentes materiales, respetando su nivel madurativo y ayudándole a construir vivencialmente sus conocimientos. Según Fernández Bravo (2013), la reacción siempre depende de una acción. Los maestros deben observar la reacción del que aprende, para modificar la acción que generó esa reacción. Cuando a la mente la pones a disposición de generar un argumento, determina representar la acción. Esto es realmente significativo, ya que el aprendizaje es un proceso diferente en cada niño, donde es fundamental dejar ser al niño y dejarle experimentar, al igual que hay que permitir a los niños que desarrollen su propio pensamiento.

3.2. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS CURRICULARES

3.2.1. Introducción

Para analizar las situaciones educativas curriculares que se han llevado a cabo en el CEIP José de Echegaray, hay que tener en cuenta cuál es la meta que guía al profesor. Aquel profesor que promueva el aprendizaje significativo para la transferencia tiene que ser una persona muy formada, cuya principal meta sea estar al servicio del alumno para cumplir sus

necesidades y ayudarle en el desarrollo integral de sus potencialidades, siempre desde el respeto y la empatía.

En primer lugar, en este apartado se va a contextualizar el Centro donde se han llevado a cabo estas situaciones educativas, explicando cuáles son sus características socioculturales, cuáles son los principios metodológicos que sustentan el Proyecto Educativo de Centro y la Propuesta Pedagógica en Educación Infantil y cuáles son las características psicoevolutivas del grupo-clase con el cuál he realizado el periodo de prácticas. En segundo lugar, se van a analizar por bloques metodológicos diferentes actividades que he podido llevar a la práctica en este colegio, donde el respeto al niño y el juego como estrategia metodológica cumplen un papel fundamental.

3.2.2. Contextualización del centro

a. Características socioculturales del centro

El CEIP José de Echegaray está situado en el Ensanche de Vallecas, al sureste de Madrid, en la calle Puente de la Encarnación esquina con calle Alto de la Sartenilla. En general, la mayoría de las familias de los alumnos del centro tienen un nivel socioeconómico y cultural medio y conviven en una unidad familiar pequeña. La edad de los padres está entre treinta y uno y cuarenta y cinco años. La mayoría de los progenitores tiene estudios superiores y trabajan. Esto implica que necesitan que funcione el servicio de desayuno y comedor para que los alumnos puedan quedarse en el centro en horas no lectivas.

Hay un número muy pequeño de alumnos que van en ruta de zonas como la Cañada o Gallinero, es decir, zonas desfavorecidas y casi sin recursos. Con estos alumnos y sus familias se está trabajando a través de Cruz Roja. Además, en el colegio hay diversidad cultural, ya que en total hay treinta y cuatro alumnos en el centro que proceden de otros países como Ucrania, China, Bulgaria, Italia, Bolivia, Polonia, y sobre todo, seis alumnos de Marruecos y dieciocho alumnos de Rumanía.

b. Proyecto Educativo de Centro o Propuesta Pedagógica en Educación Infantil

El Equipo Docente del CEIP José de Echegaray considera que el objetivo principal del Centro es la educación integral de la persona, ayudando en la formación de los alumnos a nivel humano, intelectual y artístico y facilitando que cada uno se desarrolle al máximo de sus posibilidades.

Por ello, las actividades fomentan tanto el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la autonomía, como la expresión, la comunicación y el pensamiento creador. Además, este centro se caracteriza por ser una escuela democrática, inclusiva y promotora de la

participación y cooperación de las familias con la escuela, siendo imprescindible su colaboración e implicación en las actividades educativas.

El centro tiene una línea metodológica común. “La construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget, 2007), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky, 1993) y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel, 1983)”. El Equipo Docente opta por un proceso de enseñanza/aprendizaje activo, significativo y experimental, donde las actividades que se realizan se enmarcan en un contexto funcional, dando sentido y construyendo aprendizajes. También se realizan aprendizajes mecánicos que son necesarios para adquirir algunas destrezas. Existe un tema anual “Nos vamos de viaje”, que vertebra las fiestas celebradas y la semana cultural de cada curso escolar. Este Centro se caracteriza por el trabajo en equipo, para así dar coherencia a los aprendizajes que realizan los alumnos a lo largo de su escolaridad.

Los principios metodológicos del Centro son:

- Partir del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos de los alumnos.
- Fomentar la interacción y la cooperación entre alumnos, ofreciendo oportunidades suficientes de intercambio de experiencias y variando los tipos de agrupamiento.
- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.
- El aprendizaje tiene que ser funcional, por lo que en las actividades el alumno tiene que poder ver el sentido y la motivación para realizarlas.
- Interactuar con el entorno, dotando de funcionalidad el aprendizaje. La fase manipulativa y vivencial es el punto de partida del conocimiento, donde lo importante es la acción del niño sobre los objetos.
- El proceso tiene más importancia que el resultado, potenciando la participación.
- Aprovechar las situaciones reales y cotidianas.
- El maestro es el mediador entre la cultura y los niños.
- Realizar preguntas abiertas, sin respuesta única y acertada. Dejar pensar y debatir.
- Trabajar desde la interdisciplinariedad y desde las Inteligencias Múltiples de Gardner.
- La importancia de la implicación de las familias en la formación educativa de los hijos.

Los fundamentos pedagógicos en los que se sustenta el enfoque metodológico son:

- La enseñanza por descubrimiento de Jerome Bruner.
- El aprendizaje significativo de Ausubel (1983).
- La globalidad.
- El desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales de Piaget (2007).
- El constructivismo en el lenguaje de Piaget (2007) y la zona de desarrollo próximo de (Vygotsky, 1993).

Las características del enfoque pedagógico del Centro son:

- Desarrollar el trabajo por proyectos en las aulas de infantil y fomentar la búsqueda y el tratamiento de la información en las áreas de ciencias naturales y sociales.
- Vertebrar la enseñanza/aprendizaje de las áreas instrumentales a través de actividades-motor que doten de significado y funcionalidad, desde un enfoque comunicativo y manipulativo.
- Utilizar la asamblea como motor de la vida en el aula, adaptándola a las necesidades y características del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar el aprendizaje significativo en los niños a través de rincones de trabajo.
- Trabajar la motricidad a través de ambientes de aprendizaje y el juego motor y simbólico a través de instalaciones de arte.
- Potenciar una enseñanza activa que desarrolle la iniciativa, la participación, la creatividad y el espíritu crítico, además de saber razonar, deducir y pensar.
- Favorecer el trabajo cooperativo como seña de identidad metodológica, promoviendo actividades cooperativas como talleres internivelares o el trabajo por parejas del aula.
- Tener en cuenta la diversidad de aprendizaje y considerar la diferencia una oportunidad, donde se procure satisfacer las necesidades individuales.
- Desarrollar las capacidades de observación, exploración e investigación del medio a través de la acción.
- Desarrollar hábitos de autonomía y responsabilidad tanto en la organización como en el aprendizaje.

- Priorizar los agrupamientos flexibles para amortizar los apoyos del profesorado y poder atender la individualidad de los alumnos.
- Apuesta por la innovación pedagógica y por las nuevas tecnologías.

Por lo tanto, la propuesta metodológica del CEIP José de Echegaray exige en las aulas un ambiente estimulante y a la vez ordenado, cálido y confortable, que pueda ofrecer actividades manipulativas, de juego y recreación, permitiendo la comunicación entre iguales, donde los recursos estén al alcance de todos. Es importante el criterio de flexibilidad, evitando una especialización excesiva de los espacios y materiales, y cuidando que en la distribución de muebles y equipamientos no interfieran unas zonas con otras, teniendo en cuenta las necesidades de cada zona.

c. Recursos humanos y materiales del centro

Los recursos humanos del centro son el Personal Docente (PD) y el Personal de Administración y Servicios (PAS). El PD son el Equipo Directivo formado por el Director, la Jefa de Estudios y la Secretaria, trece tutoras de Educación Infantil más el apoyo y tres tutoras de Educación Primaria. Hay tres especialistas en Inglés, un especialista en Música, una especialista en Educación Física, dos asistentes de conversación en habla inglesa, una profesora que está realizando las funciones de coordinación de TIC, una profesora de Religión, una profesora de Pedagogía Terapéutica y una PTSC y una Orientadora que vienen una vez por semana al Centro. El PAS lo constituyen dos conserjes, Personal de limpieza y Personal de comedor (cocineras, monitores, limpieza, etc.). También, el colegio cuenta con el Consejo Escolar, formado por representantes de padres y madres, representantes del AMPA, representantes de profesores, representantes del Ayuntamiento, representantes de la Administración y Servicios y la Comisión de Convivencia.

El CEIP José de Echegaray se encuentra en construcción, por lo que sólo está construida una parte del colegio. Hoy en día el colegio consta de un edificio con dos alturas. En la planta baja, en el vestíbulo hay una zona donde está el despacho del Director, el despacho de la Secretaria y la Jefa de Estudios, dos baños y una sala para los conserjes. También hay ocho clases de Educación infantil, una clase de psicomotricidad y una clase vacía que se utiliza para realizar instalaciones de arte. Además, en esta planta está el comedor y la cocina, un arenero en el patio trasero, un jardín vertical de reciente inauguración y un patio delantero con dos baños, un porche y una pista de fútbol y baloncesto sin terminar de construir.

En la planta de arriba está el aula de juego simbólico, que es una clase ciudad donde los niños juegan a ser peluqueros, vendedores, médicos..., la biblioteca, que se utiliza también para dar religión, la clase de ciencias o *science*, cinco aulas de Educación infantil, tres aulas de

Educación primaria, seis baños, el aula de música, el aula de inglés, un aula para realizar desdoblados y el almacén, que es una zona que va a comunicar lo que ya está construido del colegio con una de las partes que faltan por construir. Por lo tanto, el colegio no cuenta todavía con todas las instalaciones necesarias, como el gimnasio, la sala de profesores, la sala de ordenadores, etc.

En relación a los materiales que hay en las aulas, todas las tutorías disponen de pizarra digital, al igual que el aula de música y el aula de *science*. Al ser un colegio de reciente creación, cuenta con una gran dotación de material nuevo, cuya parte se encuentra en el almacén esperando a que se construya el resto del colegio y la otra parte está ya siendo utilizado por los profesores del centro. Además, los padres ponen dinero en un fondo común al año para comprar el material fungible que vayan a utilizar sus hijos en ese curso académico.

d. Características psicoevolutivas del grupo clase

✓ *Desarrollo somático*

El grupo-clase está formado por veinticinco niños, de los cuales catorce son niños y once son niñas. El grupo no presenta gran diversidad cultural, ya que la mayoría de los niños son de nacionalidad española. Por el momento, la mayor parte de los niños de la clase tienen tres años, aunque hay un pequeño porcentaje de niños que ya han cumplido los cuatro años. Según Papalia, Wendkos & Duskin (2009, p. 24), “el desarrollo infantil se enfoca en el estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad en los niños. Los científicos del desarrollo estudian cómo cambian los niños desde la concepción hasta la adolescencia”.

En general, los niños entre los tres y los seis años crecen rápidamente, pero a menor velocidad que en los tres primeros años. Aproximadamente a los tres años, los niños comienzan a estar delgados, empezando a desarrollar sus músculos. Los músculos abdominales adquieren firmeza y el tronco, los brazos y las piernas se vuelven más largos y el niño comienza a tener proporciones cada vez más adultas (Papalia et al., 2009). Esto supone un gran cambio corporal y de crecimiento en el desarrollo físico de los niños.

Al comienzo de los tres años, el crecimiento somático y cerebral disminuye, lo que supone la reducción de las necesidades nutritivas y de apetito. Entre los tres y los cinco años, la ganancia media es de unos 2 kg de peso y de 7 cm de talla por año. La energía física alcanza su mayor valor y la necesidad de sueño se reduce a unas once o doce horas al día. A los tres años, la agudeza visual alcanza 20/30 y le han salido ya los veinte dientes de leche (Behrman, Kliegman & Arvin, 1997).

Entre los dos y los tres años predomina el crecimiento en anchura, siendo el periostio el desencadenante de que esto ocurra. El periostio necesita fuerza para estimularse, por lo que es recomendable trabajar la fuerza a esa edad para promover un desarrollo motor adecuado. A esta edad, el sistema nervioso no está mielinizado en su totalidad, por lo que no debe trabajarse la velocidad, ya que la respuesta motora es lenta. Según Papalia et al., (2009, p 45), “el desarrollo del crecimiento musculoesquelético progresa, convirtiendo el cartílago en hueso a una tasa más alta que antes, por lo que los huesos se vuelven más duros, lo que da al niño una figura más firme y brinda protección a los órganos internos”. Estos cambios, coordinados por el cerebro y el Sistema Nervioso aún en maduración, promueven un desarrollo amplio de las habilidades motoras.

✓ **Desarrollo motor**

El desarrollo motor de los niños de tres a seis años supone un gran avance en el conocimiento del propio cuerpo y las posibilidades con el entorno y el medio físico. Según Papalia et al., (2009), en los niños de tres a seis años se produce un avance en las habilidades motoras gruesas, que involucran a los grandes músculos, como correr o saltar, y en habilidades motoras finas o de manipulación, que implican coordinación ojo-mano y de pequeños músculos, como abotonarse o dibujar.

“El desarrollo motor está regulado por dos leyes básicas, la céfalo-caudal, donde el centro motor avanza desde la cabeza hacia los pies, y la próximo-distal, donde se controlan antes las zonas cercanas a la línea media del cuerpo que las más alejadas al eje corporal” (Papalia et al., (2009, p. 60). En los niños, este desarrollo es una manifestación del proceso de crecimiento y desarrollo del Sistema Nervioso Central. Según Behrman et al. (1997), el Sistema Nervioso en el nacimiento no está maduro. El cerebro madura de manera progresiva, siendo los primeros en madurar los órganos sensoriales.

El niño nace con unos circuitos cerebrales establecidos, pero es indispensable que reciba estimulación para que comience a crear conexiones sinápticas, intentando conseguir el mayor número de conexiones para un desarrollo óptimo. La actividad motora en los niños es global, donde todo el cuerpo se involucra en la realización de los movimientos, pero se vuelve más localizada a medida que crece el niño, debido a la mielinización de las fibras nerviosas. El desarrollo de las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren y lo que pueden hacer. A medida que los cuerpos de los niños cambian, integran sus nuevas habilidades a las adquiridas antes dentro de sistemas de acción, que permiten un rango más amplio o preciso de movimientos y un mayor control del ambiente (Papalia et al. 2009).

En relación al esquema corporal, los niños a los tres años tienen una preferencia lateral y reconoce varias partes del cuerpo. El equilibrio es un elemento esencial para la toma de conciencia corporal, ya que toda acción de movimiento orientado y preciso es posible por el control permanente de la equilibración corporal.

En relación al equilibrio, el niño de tres años sube escaleras y salta en el sitio. El tono postural del niño está regulado por el cerebelo. Según Thibodeau & Patton (2000), el cerebelo tiene una función muy importante, ya que ayuda a controlar la postura, facilitando la ejecución de movimientos suaves, coordinados y efectivos y controla los músculos esqueléticos para mantener el equilibrio. Por lo tanto, una adecuada tonicidad de la musculatura es imprescindible para mantener la postura.

En el mapa de la motricidad de Garrote-Aguirre, dentro de la coordinación motora, en la coordinación dinámica general, los niños de tres años reptan y gatean como parte de su actividad física cotidiana. En esta edad se produce el inicio de la carrera. El salto característico de los tres años es el salto a pies juntos, hacia abajo y en longitud. La trepa se trabaja sobre planos inclinados o sobre espalderas. Los giros se empiezan a trabajar en el eje longitudinal, tanto de pie como tumbados, aunque hay niños que son capaces de realizar el volteo hacia delante e incluso la voltereta adelante sin control de piernas (Garrote et al., 2008).

Por otro lado, dentro de la coordinación visomotora destaca la manipulación o destreza fina. En la coordinación óculo-manual, la destreza fina es la encargada de controlar movimientos voluntarios mucho más precisos que requieren mucha más coordinación. La pinza digital aparece en los niños con el reflejo de prensión, a los cinco meses aproximadamente. Según Garrote et al., (2008), a los tres años el niño es capaz de garabatear y realiza torres de ocho cubos. Entre los tres y los cuatro años, los niños tienen control en el brazo, pero no tienen un control total en la mano, por lo que no se les puede exigir cosas concretas.

✓ **Desarrollo cognitivo**

Existen numerosos autores que exponen diferentes teorías del desarrollo cognitivo en el niño. En el enfoque del procesamiento de la información, los niños de tres a seis años procesan mejor la información. Los teóricos del procesamiento de la información consideran que la memoria tiene tres procesos: codificación, almacenamiento y recuperación (Papalia et al. 2009). Según Siegler, 1998, citado por Papalia et al. (2009), el cerebro almacena información de forma universal.

El modelo del procesamiento de información representa al cerebro con la memoria sensorial, que varía poco de la infancia en adelante; la memoria de trabajo, que según Nelson et al., 2005, citado por Papalia et al. (2009) se localiza en la corteza prefrontal del cerebro, detrás de la frente y su crecimiento puede permitir el desarrollo de la función ejecutiva, llevando a cabo actividades mentales y a partir de tres años utilizar reglas complejas para resolver problemas; y la memoria a largo plazo, que conserva la información durante periodos largos de tiempo. Otro factor que puede afectar las habilidades cognitivas de los tres a los seis años es la inteligencia. Las Escalas de Inteligencia Stanford-Binet son pruebas individuales de inteligencia que se utilizan con niños desde los dos años en adelante, donde se miden los conocimientos, razonamiento cuantitativo, procesamiento visoespacial y la memoria de trabajo (Papalia et al. 2009).

Según la teoría constructivista de Piaget, 1975, citado por Martín et al. (2016), “sólo podemos acceder a la realidad a través de nuestras propias estructuras cognitivas (p. 28)”. Piaget concibe el desarrollo intelectual como un proceso de cambio donde se produce equilibrio y desequilibrio en los aprendizajes. Este autor aporta una teoría que explica cómo el ser humano construye el conocimiento, por lo que a medida que el niño se va desarrollando, las estructuras mentales van reorganizándose a través de los siguientes periodos: sensoriomotor, preparación de las operaciones concretas y operaciones formales (Martín et al., 2016).

Para Piaget, el desarrollo cognitivo de tres a seis años corresponde a la etapa preoperacional, que va de los dos a los siete años de edad, y está caracterizada por la gran expansión del uso del pensamiento simbólico o capacidad de representación, que surge al final de la etapa sensoriomotriz. La función simbólica es la capacidad de utilizar símbolos o representaciones mentales a las que el niño ha asignado un significado (Papalia et al. 2009).

Esto es importante, ya que los símbolos ayudan al niño a recordar lo que representan sin tenerlo presente físicamente. Según Papalia et al. (2009) los niños a partir de los tres años muestran la función simbólica por medio de la imitación diferida, el juego simulado y el lenguaje.

Los avances cognitivos durante la segunda infancia son el uso de símbolos, la comprensión de identidades, la comprensión de causa y efecto, la capacidad para clasificar, la comprensión del número y la teoría de la mente, es decir, la conciencia y comprensión de los procesos mentales. En cambio, hay algunos aspectos que aún están inmaduros en la etapa preoperacional, como la irreversibilidad, donde no comprenden acciones que pueden revertirse; la centración, donde los niños se enfocan en un aspecto de la situación e ignoran el resto; el enfoque en estados más que en transformaciones; el razonamiento trasductivo, en

vez de inductivo o deductivo, donde los niños conectan mentalmente dos sucesos cercanos con o sin una relación causal lógica; el egocentrismo, el animismo y la incapacidad para distinguir la apariencia de la realidad (Papalia et al. 2009).

Según Vygotsky, los niños aprenden a través de la interacción social. Este aprendizaje es más efectivo dentro de la zona de desarrollo próximo o ZDP, en relación a las tareas que los niños están casi preparados para realizar por sí solos. La ZDP se evalúa con pruebas dinámicas que proporcionan una mejor medición del potencial intelectual del niño que las tradicionales pruebas psicométricas (Papalia et al. 2009).

El andamiaje para Wood, Bruner y Ross, 1976, citado por Esteban (2009) consiste en que el adulto se acomode a la ayuda que necesita el niño, por lo que si el niño no es competente necesitará más ayuda que si es competente en ese aspecto, siendo cada vez más responsable y autónomo.

El andamiaje ayuda a los padres y maestros a guiar el progreso cognitivo de los niños de manera eficiente. Cuando el niño sea capaz de hacerla, el adulto retirará ese andamiaje, ayudando a los niños a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

En relación al **desarrollo del lenguaje**, según Owens, 1996, citado por Papalia et al., (2009) a los tres años de edad el niño promedio sabe utilizar entre 900 y 1000 palabras. Con la ayuda de la escolaridad formal, el vocabulario pasivo o receptivo del niño aumentará considerablemente. Según Golinkoff et al., 1996, citado por Papalia et al., (2009), es posible que esta rápida expansión del vocabulario suceda porque el alumno averigua el significado de una palabra nueva escuchándola tan solo un par de veces.

Para Papalia et al., (2009), los niños de tres años empiezan a utilizar plurales, posesivos y el tiempo pretérito, además de saber la diferencia entre yo, tú y nosotros. En general, utilizan oraciones cortas y sencillas, omiten artículos, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones. Por lo normal utilizan oraciones declarativas, pero pueden plantear y contestar preguntas de qué y dónde.

✓ **Desarrollo emocional**

Durante mucho tiempo, la psicología del desarrollo se ha interesado más por los procesos cognitivos que por los procesos emocionales. En cambio, los seres humanos sentimos y la forma en la cual nos sentimos nos lleva a pensar de maneras diferentes. Es fundamental que en la escuela se desarrolle una educación emocional, para que el niño aprenda a reconocer sus emociones y la de los demás y cómo manejarlas.

Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006, citado por Braza, Sánchez-Sandoval & Carreras (2016) afirma:

Las emociones cumplen una función adaptativa para el ser humano, tienen funciones motivacionales y reguladoras y, además, cumplen la función de ayudar a establecer, mantener o cambiar la relación del individuo con sus circunstancias en situaciones que son importantes para él. (p. 157)

Las emociones primarias, como la alegría, el disgusto, la sorpresa, el enfado, la tristeza y el miedo, aparecen desde el nacimiento o a los seis u ocho meses de vida. En cambio, las emociones autoconscientes comienzan a aparecer al año y medio, que incluyen la empatía, la envidia, la vergüenza y los celos. A partir de los dos años y medio aparecen el orgullo, la timidez, la culpa y el desprecio (Braza et al., 2016). Estas últimas, Papalia et al., (2009), las considera emociones autoevaluativas. Según Vallés y Vallés, 2000, citado por Díez Martín (2016), a los tres años los niños “clasifican” a las personas conocidas según la relación que tienen con ellos: personas que le ayudan, que le cuidan, con las que juega, etc. También comprenden las emociones que pueden sentir los personajes de un cuento.

Dentro del desarrollo socioemocional del niño, según Braza et al., (2016), la competencia emocional empieza a ser visible en Educación infantil y está directamente relacionada con la capacidad para comprender y para regular las emociones propias y de los demás. La comprensión emocional está relacionada con la habilidad para hablar de las emociones. Entre los dos y los cuatro años se incrementa el vocabulario relacionado con las emociones, y empiezan a hablar sobre las emociones pasadas, presentes y futuras. También empiezan a identificar emociones autoconscientes en sí mismos y en los demás. A lo largo de los tres primeros años, el niño va a mostrar un progresivo y significativo avance en su capacidad de regular sus emociones. Según Jiménez y López-Zafra, 2009, citado por Díez Martín (2016), las emociones facilitan el pensamiento, por lo que regular las emociones es fundamental para ello, e influyen en la motivación hacia el aprendizaje.

El primer vínculo socioemocional del niño es el apego. Según López, 1995, citado por Braza et al. (2016), todas las personas tienen la necesidad de establecer vínculos afectivos, relaciones emocionales incondicionales y duraderas con otros seres humanos. Los patrones de apego con los que los niños han crecido en su hogar repercuten en la entrada en la escuela con tres años. Según DeMulder, Denham, Schmidt y Mitchell, 2000, citado por Braza et al. (2016), si en el hogar se ha establecido un apego seguro, es más probable que los niños en la escuela infantil se orienten más positivamente hacia figuras de apego alternativas.

Además, es fundamental que en las aulas los alumnos tengan experiencias exitosas, por lo que los maestros deben asegurar que el nivel de dificultad en las tareas propuestas esté adaptado a los niveles competenciales reales de los niños, aumentando el autoestima y el autoconcepto de los niños. Según la teoría del andamiaje, propuesta por Wood, Bruner y Ross, 1976, citado por Braza et al., (2016), “los objetivos propuestos deben estar lo suficientemente bien diseñados como para que con la ayuda oportuna cada niño vaya superándolos” (p. 164).

En relación al desarrollo social, el grado de empatía que muestran los niños de tres a seis años les lleva a ayudar a los demás, porque también implica un beneficio personal. Según Hyson, Copple y Jones, 2006, citado por Braza et al. (2016), en la escuela infantil se dan las primeras conductas afiliativas y prosociales, y también aparecen las primeras agresiones y conflictos con los iguales. Por ello, es fundamental que el profesor esté atento a esas conductas con el fin de ayudar a los niños a manejar adecuadamente las interacciones conflictivas.

Los grupos de iguales cumplen importantes funciones adaptativas y ofrecen oportunidades únicas para el desarrollo social y emocional de los niños. Según Braza et al., (2016), a partir de los dos años los grupos se segregan sexualmente de forma espontánea. También se detecta una organización social espontánea, donde hay niños que son más preferidos para jugar y otros con los que cuesta más relacionarse. El sentimiento de pertenencia al grupo es difuso. A partir de los tres años, el niño empieza a jugar con los demás, interactuando con ellos. Por todo esto, los profesionales de la Educación infantil deben ser conscientes del papel que desempeñan en la formación académica, emocional y social de los niños, y, por tanto, de la necesidad de fomentar no sólo el desarrollo cognitivo, sino también su bienestar sociopersonal.

3.2.3. Objetivos y contenidos normativos del Currículo

En el segundo ciclo de Educación Infantil, comprendido entre los tres y los seis años, hay que tener en cuenta cuáles son los objetivos generales de esta etapa y los contenidos, divididos en las tres áreas del currículo por bloques de contenido. Según el Decreto 17/2008, los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, tanto para su vida cotidiana como para su apertura a nuevos conocimientos y experiencias.

A continuación, se van a enunciar en una tabla cuáles son los objetivos y los contenidos generales de la etapa de Educación infantil, que van a servir de marco de referencia general para el diseño de las actividades de las propuestas didácticas, es decir, las actividades situadas en el día a día de la vida escolar.

TABLA Nº: 1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS CURRICULARES

Objetivos	Contenidos
a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros y sus posibilidades de acción, adquirir una imagen ajustada de sí mismo y aprender a respetar las diferencias.	Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, social y cultural.	Bloque 2. Juego y movimiento. Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana.
c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.	Bloque 4. El cuidado personal y la salud. Área 2. Conocimiento del entorno
d) Desarrollar sus capacidades afectivas.	Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.
e) Adquirir y mantener hábitos básicos relacionados con la higiene, la salud, la alimentación y la seguridad.	Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza. Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.
f) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.	Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación Bloque 1. Lenguaje verbal. 1.1. Escuchar, hablar y conversar.
g) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	1.2. Aproximación a la lengua escrita. 1.3. Acercamiento a la literatura.
h) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, en la escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.	1.4. Lengua extranjera. Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.
i) Desarrollar la creatividad.	Bloque 3. Lenguaje plástico.
j) Iniciarse en el conocimiento de las ciencias.	Bloque 4. Lenguaje musical.
k) Iniciarse experimentalmente en el conocimiento oral de una lengua extranjera	Bloque 5. Lenguaje corporal.

3.2.4. Propuesta de actividades en situaciones didácticas globales

Las actividades elegidas para mostrar la línea metodológica del CEIP José de Echegaray: profesor estratégico centrado en la educación del alumno, tienen, como sesgo de elección, haberlas vivido como alumna en prácticas y, algunas, incluso, haberlas dirigido como maestra. Son unas de tantas actividades que conforman el día a día escolar del Centro.

En esta propuesta de situaciones didácticas se van a analizar los principios metodológicos del centro, recogidos en la Propuesta Pedagógica, citados en el punto 3.2.2 del presente documento. Además, los elementos del análisis fundamentado de cada una de las actividades son: objetivos, contenidos, desarrollo y justificación fundamentada, y vinculación con las Competencias del Grado.

3.2.4.1. Situación didáctica 1: LA ASAMBLEA

Los principios metodológicos del centro implicados en la asamblea son:

- Aprovechar las situaciones cotidianas.
- Realizar preguntas abiertas, sin respuesta única y acertada. Dejar pensar y debatir.

ACTIVIDAD 1.1. Las rutinas de la Asamblea

Objetivos:

- Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales, aumentando el sentimiento de confianza en sí mismo y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
- Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene, el aseo y el fortalecimiento de la salud.

Contenidos:

- Las actividades de la vida cotidiana: subir y bajar prendas de vestir, quitarse y ponerse el babi, la chaqueta, el abrigo, abrochar botones, colocar prendas, etc.
- Iniciación en la regulación del propio comportamiento y en la satisfacción por la realización de tareas.
- Hábitos elementales de atención e iniciativa en la propia actividad.
- La higiene personal. Iniciación en hábitos saludables: higiene corporal, alimentación, ejercicio y descanso.
- Petición de ayuda en situaciones que lo requieran.

Desarrollo y justificación:

La asamblea de clase es una práctica derivada de la metodología Freinet, que se suele realizar para alcanzar acuerdos sobre diferentes aspectos del funcionamiento de la clase y de la vida del grupo (Fons, 2004). Es una zona de encuentro para realizar actividades en gran grupo, realizar las rutinas diarias, para conversaciones, resolución de conflictos, narración de cuentos, etc., donde se trabajan las actividades-motor relacionadas con matemáticas y lectoescritura.

Al comienzo del día, los niños se sientan en la asamblea y se dan los buenos días con una canción. En el nivel de tres años el encargado cuenta a los niños que han venido a clase. El total de niños se busca en la tira de números. Al pasar la lista, los que no han venido se les saca del autobús y se pregunta cuántos faltan. Al final se cuenta todos los que no han venido y se pone el número de la banda de números del uno al diez. El encargado también se encarga de mirar qué tiempo hace y de buscar qué día es en un calendario real, lo rodean y cuentan para averiguar qué día es. Después tienen que poner ese número en otro calendario blanco. El modelo de calendario real sirve para apuntar las noticias del mes y ayuda a identificar los números. El otro calendario sirve para identificar los números y comparar, donde se trabaja el reconocimiento de la grafía. También sirve para introducir el concepto de línea numérica y el aprendizaje de la cantinela, la continuidad del número, etc.

En el calendario blanco descubren qué día de la semana es por el color donde lo han puesto, y repasan la rutina del día y qué profesores vienen a clase ese día. Según Martínez & Sena (2009), las rutinas otorgan a los niños la seguridad de saber qué esperar, la tranquilidad de conocer qué es lo que vendrá y el placer de dominar aquello que hay que hacer. Además, ayuda a crear climas más armónicos en el aula.

Por lo tanto, en la clase se trabajan las actividades-motor de matemáticas todos los días en la asamblea, tanto la cantinela del uno al veinticinco, y hasta el treinta y uno; la asociación de grafías con el nombre del número y la asociación de grafía cantidad, que se va afianzando preguntando cuántos niños han faltado. La escritura del número no se trabaja en tres años porque la mano del niño no está preparada. El número se trabaja de forma global y manipulativa.

Uno de los juegos matemáticos más significativos que se lleva a cabo en la asamblea es el juego de la caja misteriosa o juego de Kim¹, cuyos objetivos principales son el desarrollo de la atención y la memoria de los alumnos y la designación de objetos de una colección. Como en este trimestre se está trabajando el proyecto de la granja, estos objetos van a ser animales de granja. Según Chamorro (2007, p. 47), “en la primera fase la profesora va sacando de una caja objetos conocidos por los alumnos y estos deben nombrarlos a medida que se van extrayendo, hasta que creen que no hay más en la caja y lo manifiestan en voz alta. Si aciertan, ganan; si no aciertan, pierden. En esta fase la designación es colectiva y resulta fundamental el manejo de la maestra de una variable didáctica: el número de objetos que se meten en la caja, ya que, a menor número, la tarea de controlar cuando se vacía es mucho más sencilla”.

Es importante realizar este juego todos los días en la asamblea para que los niños puedan acordarse de cuáles eran los animales que había en la caja. En general, la mayoría de los alumnos se acuerdan de todos los animales que hay dentro de la caja misteriosa. Una variable de dificultad se añade cuando se realiza una segunda ronda, sacando todos los animales y volviendo a meter cada día uno. En esta situación, algunos alumnos se confunden con los animales que había anteriormente en la caja y los que hay ahora, aunque al ser una actividad colectiva siempre terminan ganando a la caja. Para terminar de afianzar los conceptos aprendidos, los niños han empezado a jugar a la caja misteriosa, tanto con los animales de la selva, aprendidos en el anterior trimestre, como los de la granja, para evaluar quién ha aprendido a distinguir dónde vive cada animal, aumentando la dificultad del juego.

A parte de pasar la lista y el calendario, otras de las actividades-motor de lectoescritura que se trabajan en la asamblea son el nombre del encargado, analizando si es largo o corto, el número de letras, palmadas por sílaba, cuál es la inicial, cómo es el sonido de cada letra, etc. En el tercer trimestre se inicia el zócalo de los sonidos de las letras con las vocales y las iniciales de los nombres de los niños de la clase; los días de la semana y la fecha, en la asamblea está visible el tren de los días de la semana, con imágenes y colores diferenciadores para cada día; y el organizador de las rutinas del día con palabras en mayúscula; y canciones, cuentos y juegos de asamblea.

¹ Kim, el protagonista de la famosa novela del premio nobel de literatura, Rudyard Kipling, da nombre, en el ámbito de la Educación Física escolar, a los juegos de desarrollo de la memoria visual, con los que a Kim se le adiestró para ser un experto espía.

Después de la asamblea, la profesora manda a los niños al baño a lavarse las manos, donde se fomenta la autonomía, desvestiéndose y vistiéndose solos, remangándose las mangas, echándose jabón, frotándose las manos, secándose, etc. Y se toman el tentempié. En el colegio se lleva a cabo un plan de desayuno saludable, en el cual cada día tienen que llevar un desayuno diferente (lácteos, cereales, bocadillo, zumo, etc.). Grande Covián, 1984, citado por Rodrigo (2010), define la alimentación como “el conjunto de actividades y procesos por los cuales tomamos alimentos del exterior, que forman parte de nuestra dieta, portadores de energía y sustancias nutritivas necesarias para el mantenimiento de la vida” (p. 46). Una alimentación equilibrada es fundamental en los primeros años de vida, ya que puede prevenir la obesidad en el futuro.

Según el Real Decreto 1630/2006, uno de los principales objetivos del currículo en el segundo ciclo de Educación Infantil es la adquisición progresiva de autonomía en las actividades que realizan habitualmente los niños. Para Bassedas, Huguet & Solé (2003), en la etapa de Educación Infantil, “fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños significa ayudarles a progresar en la identificación de la propia identidad, en el conocimiento y en la valoración de sí mismos” (p. 69).

Para que los alumnos empiecen a adquirir esa autonomía, en relación a la vestimenta se trabaja que los niños con tres años aprendan a dar la vuelta a las mangas del abrigo y del babi, ponérselo, quitárselo y colgarlo en su percha, aprenden a abrocharse los botones y la cremallera, ponerse y quitarse los zapatos y vestirse y desvestirse para ir al baño, trabajando el control de esfínteres. En relación a la higiene, los alumnos de tres años se remangan, cogen jabón de manos, se frotan las manos, cogen papel y se secan las manos. Si tienen algún problema piden ayuda por favor. Algunos expertos consideran que la construcción de la propia identidad está vinculada al conocimiento, control y dominio del propio cuerpo, de sus capacidades y sus limitaciones (Bassedas et al., 2003). Por lo tanto, es muy importante que los niños vayan adquiriendo hábitos de salud, higiene y alimentación en esta etapa vital.

Por otro lado, las rutinas del aula son cada vez más autónomas, teniendo que dejar su desayuno al comienzo del día y cogiéndolo después de lavarse las manos, cogiendo la taza para beber agua, guardando los trabajos en su gaveta, cogiendo su nombre de la asamblea para elegir a qué rincón quieren ir, recogiendo el material utilizado en los rincones cuando llega la hora, etc. Según Zabalza (2006), durante la Educación Infantil los niños aprenden pautas y normas que les permiten comportarse de una determinada manera en el ambiente donde se desarrollan. Estos hábitos o normas de conducta van a permitir que los niños vayan teniendo una mayor autoestima, explorando cuáles son sus posibilidades de acción.

Por lo tanto, en la etapa de Educación Infantil es fundamental que se trabaje la autonomía personal, favoreciendo la adquisición progresiva de hábitos y pautas de conducta que permitan al niño desenvolverse sin dificultad en las tareas básicas de cada día. La adquisición de estos hábitos está íntimamente relacionado con la autoestima que va a ir adquiriendo el niño de él y de lo que va siendo capaz de hacer por sí mismo. Tiene especial importancia el papel de las familias, que deben dejar a los niños que realicen las actividades cotidianas sin ayuda, aunque se equivoquen, para fomentar su autoestima de manera significativa.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG6. La salud**, ya que se analiza detenidamente la importancia de las rutinas, los hábitos y la alimentación saludable en los primeros años de vida del niño; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y, en esta actividad además, se trabaja el desarrollo de la atención y la memoria de los niños y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

También está vinculada con otras competencias del Grado: la **CG13.3. Didáctica de las Matemáticas**, ya que se trabajan actividades relacionadas en la asamblea cada día; la **CG13.4. Didáctica de la Lengua española**, porque también forma parte del día a día de los alumnos en la asamblea.

3.2.4.2. Situación didáctica 2: EL PROYECTO DE LA GRANJA

Los principios metodológicos del centro implicados en el proyecto de la granja son:

- Partir del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos de los alumnos.
- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.
- El proceso tiene más importancia que el resultado, potenciando la participación.
- Realizar preguntas abiertas, sin respuesta única y acertada. Dejar pensar y debatir.
- La importancia de la implicación de la familia en la formación educativa de los hijos.

ACTIVIDAD 2.1. La motivación inicial

Objetivos:

- Conocer cuáles son los conocimientos previos de los alumnos sobre la granja y el huerto, partiendo de su interés.
- Vivenciar de manera significativa qué es una granja y qué es un huerto.

Contenidos:

- Conocimientos previos sobre las hortalizas y los huevos.
- Conocimientos previos sobre la granja y el huerto.
- Los animales de la granja y sus características.
- El huerto.

Desarrollo y justificación:

A mediados del mes de abril apareció una granjera en clase con una cesta. Dentro de ella, había un huevo, zanahorias, calabacines, patatas y otras hortalizas. La granjera era una profesora de prácticas disfrazada, al igual que yo me disfracé para otras clases. Llevaba un peto, una camisa, una peluca pelirroja y un sombrero. Contó a los alumnos que les había traído esas hortalizas de su trabajo, sin dar más pistas. Cuando la granjera se fue, la profesora empezó a dirigir el diálogo en la asamblea sobre quién podría ser esa señora y cuál podría ser su trabajo. Los niños fueron diciendo cuáles eran los conocimientos previos que tenían sobre la granja y el huerto, pero la profesora no utilizó en ningún momento esos términos, hasta que no salió de ellos. Después, les preguntó qué querían aprender y qué necesitaban para jugar a ser granjeros. Para Piemont, 1990, citado por Feu (2009):

La verbalización de las ideas por parte de los niños es, pues imprescindible, ya que es esta comunicación verbal la que favorece la organización de su pensamiento y, a la vez, el conocimiento por parte del maestro permite adaptar la enseñanza y decidir cuáles serán las estrategias didácticas más eficaces (p. 8).

Al día siguiente, la tutora les preguntó dónde podían buscar información sobre la granja, escribiendo una carta a las familias para pedirles colaboración. Según Fan y Chen, 2001, citado por Carpintero, Pastor & García (2011), una mayor implicación de los padres y madres se relaciona con un rendimiento más alto, actividades positivas y motivación escolar de los hijos (p. 149). Por lo tanto, la implicación de las familias resulta fundamental en el inicio del proyecto.

En el método de proyectos de trabajo globales, las actividades se basan en la triple dimensión del contenido. Para Zabala (1995):

Por un lado, los contenidos que centran el trabajo son de carácter conceptual y están relacionados con el conocimiento de un tema ligado a la realidad, generalmente del mundo socio-natural. Pero, lo que lo convierte en más relevante es el trabajo sistemático de unos contenidos procedimentales relacionados con la búsqueda de información y de trabajo en grupo, así como la utilización constante de unas determinadas estrategias cognitivas asociadas al “aprender a aprender”. Por otro lado, el interés por el trabajo de los contenidos actitudinales es más débil, aunque están presentes (p. 162).

Una semana más tarde, el día 21 de abril fuimos a la granja escuela de Talamanca del Jarama. Los niños pudieron disfrutar esquilando a las ovejas, ordeñando a una vaca, montando en pony, pudieron tocar a las cabras, a los cerdos vietnamitas, pudieron ver a caballos, carneros, gallinas, pavos reales, avestruces, pollitos, etc. Además, visitaron el huerto, donde pudieron ver cómo crecían los tomates, el brócoli, las lechugas y el resto de hortalizas que allí había plantadas. Además, hicieron pan y después se lo pudieron comer.

Esta actividad potencia la emoción y la motivación intrínseca del niño, y tiene sentido porque que el aprendizaje es situado, donde los niños conocen a partir de la experiencia y de la exploración. Esta es una de las claves más importantes para lograr el aprendizaje significativo para la transferencia (Mayer, 2004). Los niños en esta actividad pudieron vivenciar en primera persona cómo era la granja y el huerto, tocaron a los animales y vieron cuáles eran sus características físicas.

Para Fernández Manzanal & Bravo (2015) algunos de los objetivos que deben tener en cuenta los maestros en esta etapa son:

- Asegurar la confianza de los alumnos en el aprendizaje.
- Descubrir que ellos pueden llegar a importantes resultados si se les proporciona el material adecuado y se les deja el tiempo suficiente para explorar sus ideas.
- Facilitar la motivación por la ciencia afianzando su curiosidad.
- Promover el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas con autonomía.

Estas dos actividades han sido la base sobre la que los alumnos han ido construyendo poco a poco sus conocimientos sobre la granja y el huerto, donde la motivación intrínseca del niño ha tenido un papel fundamental. Para Feu (2009, p.7), “enseñar ciencias es organizar situaciones con la finalidad de ayudar a los niños a explicar lo que ocurre a su alrededor. Se trata de ayudarles a organizar el conocimiento y estimularles a compartir las diferentes maneras de ver el mundo, a encontrar las explicaciones más ajustadas, y eso no puede hacerse si no hay manipulación, experimentación e interacción con materiales diversos, entre iguales y con los adultos”.

Para Fernández Manzanal & Bravo (2015), la etapa de infantil es el momento en el que la educación científica puede contribuir al desarrollo de una comprensión crítica y puede introducir a los niños en las ideas científicas, pudiendo ser para alguno el inicio de su camino como futuro científico.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada a las competencias: **CG13.1. Didáctica de las Ciencias Experimentales**, ya que permite al niño acercarse de manera significativa al medio natural que le rodea y a las características físicas de los animales de la granja; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño, donde el desarrollo de la motivación intrínseca del niño y el aprendizaje situado tienen un papel fundamental en esta actividad, gracias a la vivencia significativa de la visita a la granja; la **CG4. La familia**, ya que la implicación de estas es necesariamente fundamental para que se pueda llevar a cabo el proyecto; y **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, como técnica metodológica empleada.

ACTIVIDAD 2.2. El proceso de incubación del huevo de pollito

Objetivos:

- Conocer cuál es el proceso de incubación de un huevo.
- Observar cuáles son las características físicas de un pollito.
- Comparar de manera vivencial las diferencias de tamaño entre un pollito y un pollo.

Contenidos:

- Proceso de incubación de un huevo.
- Características físicas de un pollito.
- Comparación del tamaño de un pollito y un pollo.

Desarrollo y justificación:

En la clase ha aparecido una carta de la granjera que vino hace unos días a traer la cesta de hortalizas, con un sobre lleno de plumas de diferentes aves, un poco de lana de oveja recién esquilada y un calendario. La tutora debate sobre lo que ha aparecido en la clase y les deja tocar tanto las plumas de diferentes aves, como la lana de la oveja. Para Feu (2009, p.8), "la enseñanza de las ciencias no puede reducirse a la manipulación, aunque sea mediante situaciones motivadoras. La profesora ha de provocar interrogantes en los niños y estimular el establecimiento de relaciones con otros conocimientos y vivencias, de manera que se ejercite la activación de la memoria y la formulación y comunicación de sus ideas y

pensamientos”. Los huevos que aparecen en la carta no están en clase, por lo que los niños proponen salir a buscarlos por el colegio. Encuentran en el pasillo una incubadora donde hay huevos dentro. ¿Por qué pueden estar dentro? ¿Por qué tienen un enchufe? Los niños responden que para que estén calentitos los huevos y no pasen frío. Vuelven a la clase y ven el calendario que les ha dejado la granjera, que sirve para ver cómo se va desarrollando el feto del pollito en el huevo hasta que nace, así que la profesora tacha el primer día de ese calendario y les cuenta que tardan en nacer veintiún días.

A lo largo de los veintiún días los niños han ido a visitar la incubadora, incluso han podido ver con un ovoscopio cómo estaba el feto en el interior del huevo. También, recibieron la visita de los niños de 1º de Educación Primaria, que estaban interesados en conocer cómo era el proceso de incubación, así que los niños de tres años se lo explicaron con detalle. El día que nacieron los pollitos, al ver cómo rompían el cascarón, los niños se emocionaron mucho, siendo esta vivencia uno de los momentos más significativos de todo el proyecto.

Unos días más tarde, recibieron la visita de la madre de una niña de la clase, que había acogido a un pollito hacía un mes. Fuimos a ver a los pollitos del colegio recién nacidos, haciendo una comparación entre ambos. Según Fernández Bravo (2013, p. 29), “grande y pequeño no tienen sentido matemático si lo que se dice no se apoya en la objetividad y no se definen en la expresión de la relación entre dos o más objetos, viniendo esta dada por más grande que... o más pequeño que...” Por ello, la profesora les preguntó cuál era más grande que otro, y cuáles eran sus diferencias físicas, basándose en el tiempo que había pasado desde que habían nacido.

En definitiva, para Feu (2009):

La labor del maestro es la de crear un ambiente lo suficientemente rico como para promover interacciones de calidad; un ambiente en el que los niños se encuentren con fenómenos y materiales que les provoquen preguntarse cómo es que las cosas ocurren como ocurren y, entre todos, encontrar las mejores preguntas y las mejores explicaciones para responder (p. 9).

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada a la **CG13.1. Didáctica de las Ciencias Experimentales**, haciendo partícipes a los alumnos del proceso de incubación del pollito; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño, en esta actividad concretamente, el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca de los niños tienen especial importancia y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**,

que se centra en la técnica metodológica empleada. Además, está vinculada a la **CG13.3. Didáctica de las Matemáticas**, iniciando la comparación entre el tamaño de dos o más objetos, en este caso, animales de la granja.

ACTIVIDAD 2.3. La venta de los huevos de gallina

Objetivos:

- Utilizar funcionalmente el conteo, tanto para medir como para producir una cantidad.
- Utilizar los números como instrumentos eficaces para memorizar una cantidad.
- Construir la actividad de contar como el procedimiento más eficaz y económico para la cardinación de colecciones.

Contenidos:

- El conteo, tanto para medir como para producir una cantidad.
- El número como memoria de cantidad.

Desarrollo y justificación:

En esta actividad es necesario que, en la clase, el sitio donde se encuentre la profesora y los niños esté suficientemente alejado de las hueveras, para que, en el momento en el que los niños estén cogiendo los huevos no puedan ver los apartados de las hueveras, marcados con gomets. Según Chamorro (2007), las consignas que se tienen que dar son:

1ª Fase: Debéis ir a buscar los huevos que necesitáis, solo los que necesitáis, ni más ni menos, para tapar los gomets de la huevera.

2ª Fase: Debéis ir a buscar, en una sola vez, justo los huevos que necesitáis, sólo los necesitáis, ni más ni menos, para tapar los gomets de la huevera.

Según Vega (2006), los profesores quieren que los niños disfruten experimentando con objetos y adquieran recursos como la capacidad de observar el mundo e investigar en él, de poder hablar las cosas habiéndolas interiorizado, de sentir placer al experimentar y buscar la causa y el efecto de las acciones, etc. En definitiva, es incentivar a los alumnos para que participen activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Los profesores no deben decir a los niños que cuenten cuántos huevos necesitan, tienen ellos que averiguarlo. También tienen que descubrir para qué sirve contar. Las variables didácticas que se deben tener en cuenta son el número de huevos del uno al seis y limitar el número de viajes que pueden dar los niños para coger los huevos. En esta actividad la profesora puede

observar quién cuenta y sigue la cantinela término a término, quién sabe cuál es el total y quién retiene y memoriza la cantidad de huevos.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG13.3. Didáctica de las Matemáticas**, iniciando el conteo término a término, tanto para producir como para memorizar una cantidad; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada. También está vinculada con otras competencias del Grado: la **CG13.1. Didáctica de las Ciencias Experimentales**, ya que tiene relación con el proceso posterior al de la incubación del huevo e inicia a los niños en la física y la **CG13.2. Didáctica de las Ciencias Sociales**. Además, esta actividad tiene relación con la ecología, ya que se realiza con hueveras de cartón recicladas. Es muy importante introducir una actitud ecológica en la sociedad.

3.2.4.3. Situación didáctica 3: LOS RINCONES

Los principios metodológicos del centro implicados en el trabajo por rincones son:

- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.
- El aprendizaje tiene que ser funcional, por lo que en las actividades el alumno tiene que poder ver el sentido y la motivación para realizarlas.
- Interactuar con el entorno, dotando de funcionalidad el aprendizaje. La fase manipulativa y vivencial es el punto de partida del conocimiento, donde lo importante es la acción del niño sobre los objetos.
- Trabajar desde la interdisciplinariedad y desde las Inteligencias Múltiples de Gardner.

ACTIVIDAD 3.1. Los rincones del aula

Objetivos:

- Conocer cuáles son los diferentes rincones del aula.
- Elegir un rincón en función del interés del niño.
- Conocerse a sí mismos y experimentar cuáles son sus posibilidades de acción.
- Favorecer su autoestima valorando su capacidad de creación.

Contenidos:

- Rincones del aula (granja, casita, matemáticas, biblioteca, plástica y construcciones)

Desarrollo y justificación:

Los rincones son espacios donde los niños investigan y experimentan, desarrollando su creatividad a partir de las técnicas aprendidas, se relacionan con los compañeros y satisfacen sus necesidades. En esta actividad, la metodología está basada en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación.

Para Cano y Lledó, 1990, citado por Ruiz & Rebollo (2015):

El espacio debe entenderse como un territorio de vida y de comunicación que abarca más que el propio aula y es este el que nos habla de la comunicación y de las interacciones que en él se dan, lo que lleva consigo que el espacio, los entornos, jamás se presentan como neutros (p. 73).

Organizar la clase por rincones o ambientes permite la participación activa del niño a la hora de construir sus conocimientos. Según Forneiro, 1996, citado por Ruiz & Rebollo (2015):

Mientras que el espacio se refiere al espacio físico, el ambiente es entendido como el conjunto formado por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Por lo tanto, el ambiente es un todo de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos esos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida (p. 239).

Por lo tanto, la organización del ambiente escolar influye en el día a día del aula, siendo necesaria la creación de espacios estimulantes para el niño. Estos escenarios, entendidos como centros de aprendizaje, deben permitir a los niños explorar y vivenciar el entorno que le rodea de manera significativa.

En el Centro, los rincones se entienden como un contenido específico, es decir, tienen un tiempo y unas connotaciones precisas. Esto significa que se programan dentro del horario escolar, permitiendo que los niños puedan acceder a ellos con libertad.

Los rincones del aula en el nivel de tres años, donde se engloban actividades relacionadas con el proyecto, las actividades-motor de lectoescritura y matemáticas y otros ejes transversales son:

El rincón de la granja. Está situado en un patio común que tienen las clases del nivel de tres años. Para crearlo, las familias colaboraron realizando corrales con material reciclado, permitiendo así que los niños jueguen a dar de comer a los animales, se disfracen de granjeros, se conviertan en animales, etc. Además, gracias a la visita del abuelo que les enseñó a sembrar, hay un huerto, donde los granjeros también pueden ir a regar las plantas y a cuidarlas.

El rincón de la casita. Es un espacio de la clase, en el que hay una cocina, un sofá, una mesa, bebés, armarios, donde los niños tienen objetos reales que han traído de casa, como delantales, fomentando el juego simbólico entre ellos. En los rincones del aula, el juego simbólico resulta fundamental. Para Martínez Criado (1998), el juego simbólico se considera esencial en el desarrollo intelectual del niño. Este tipo de juego es importante para los niños de tres y cuatro años, ya que les permite experimentar con libertad en las acciones que realizan.

El rincón de las construcciones o los coches. En este rincón se utiliza el espacio de la asamblea, donde los niños juegan libremente con las construcciones o los coches, que va variando semanalmente. A partir del segundo trimestre, han jugado con las construcciones a realizar trenes según diferentes criterios.

El rincón de matemáticas: En este rincón se realizan actividades relacionadas con las matemáticas: puzzles, inicio del juego libre con regletas, juegos tradicionales como el dominó, el bingo, el gato come sardinas; clasificación de formas según el criterio de color y/o forma, clasificación de países según criterio, la actividad de la venta de los huevos de gallina, etc.

El rincón de biblioteca o escritor: En este rincón se juega con los libros que han traído los niños que tienen relación con el proyecto que estemos trabajando, con el libro lector, donde tienen que unir el nombre de los niños de la clase con la fotografía; el libro escritor, donde pueden escribir libremente su nombre o el de otros compañeros en unas tarjetas con rotulador, jugar con una maqueta de la granja que ha traído una alumna, etc.

El rincón de plástica. En este rincón se realizan fichas relacionadas con el proyecto de la granja, donde los niños plasman los contenidos adquiridos previamente de forma manipulativa y vivencial. En el tercer trimestre, se ha dado especial importancia a las técnicas plásticas, por lo que las fichas han sido diseñadas en tamaño A3, trabajando la motricidad fina. En la destreza fina es importante el equilibrio dinámico que requiere coordinación y en el que está implicado el cerebelo. Según Ruiz Pérez (1995), la evolución y mejora de la motricidad manual manifiesta un control motor más preciso y una mayor capacidad de procesar la información visual por parte del niño. Según Cratty (1982), la evolución de las capacidades manipulativas está acompañada por cambios concomitantes en la porción de la corteza cerebral que controla los movimientos de la mano.

Según los últimos estudios en neurociencia y educación, los docentes deben proponer juegos que intenten dar con la clave de lo que al niño le parece normal. Si un niño entiende un juego significa que el docente está dando con su momento evolutivo y, por lo tanto, está sintonizando con el corazón del niño. Un juego es significativo cuando crea interés en el niño

y lo atrapa. Proponer tareas motoras significativas para los niños es fundamental, ya que esta adquiere significado solamente cuando pasa por los órganos neuronales del sistema límbico del niño, es decir, por su mundo emocional (Mora, 2013).

Según el Decreto 17/2008, en los rincones del aula se trabajan las tres áreas del currículo. En los primeros años de vida del niño, el juego y el movimiento son dos de los pilares básicos para un desarrollo integral óptimo. El juego favorece el desarrollo emocional del niño y le permite comunicarse con los demás, observando y manipulando la realidad que le rodea. Según Pérez Cordero (1989) el juego es una actividad fundamental para el niño e imprescindible para un desarrollo óptimo de sus habilidades motrices, sociales y cognitivas. Por lo tanto, la diversión en esta etapa es fundamental para que los aprendizajes en los niños pasen por su mundo emocional y sean significativos en su desarrollo.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada en gran medida a la **CG7. Los espacios escolares**, ya que influyen en la vida cotidiana del aula y son fundamentales en la misma; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y, en esta actividad, está presente como fundamento psicológico de la técnica de los rincones y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

Además, está vinculada con otras competencias del Grado: la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, ya que la coordinación motora fina se trabaja en las actividades plásticas y por la importancia que tiene el juego en la metodología por rincones. Además, en cada rincón se trabaja en contenido disciplinar diferente, por lo que la mayoría de las **CG13. Didácticas específicas**, están implicadas en los rincones: la **CG13.1. Ciencias Experimentales**, que está relacionada con el proyecto; la **CG13.2. Ciencias Sociales**, ya que las familias han creado el rincón de la granja donde los niños salen a jugar en rincones; la **CG13.3. Matemáticas**, proponiendo actividades manipulativas y vivenciales; la **CG13.4 Didáctica de la Lengua española**, en el rincón de biblioteca o lectoescritor y la **CG13.6. Plástica y Visual**.

ACTIVIDAD 3.2. El aula rincón de juego simbólico

Objetivos:

- Desarrollar los diferentes tipos de juego en función del nivel madurativo del alumno.
- Disfrutar de las posibilidades que da el juego libre.
- Acercarse a las actividades de la vida cotidiana a través del juego.

Contenidos:

- El juego y sus posibilidades.
- Las actividades de la vida cotidiana.

Desarrollo y justificación:

El aula-rincón de juego simbólico o la clase ciudad es una clase que da pie a trabajar todas las áreas del currículo, establecidas en el Decreto 17/2008. Al llegar a la clase, la tutora les cuenta qué se puede hacer en la clase y qué no, entendiendo cuáles son las normas. En esta clase hay una cocina, una sala de estar con sofá, un supermercado, una peluquería, un espacio con bañeras y carros con bebés, un espacio para jugar a ser médicos, un espacio de carpintería, la zona de coches, etc. Es muy interesante observar cuáles son los intereses de cada niño potenciando su motivación intrínseca a través del juego libre. Para Ruiz de Velasco & Abad (2011, p. 16), “el juego simbólico es pura acción espontánea y libre, lleno de significado como acto, sin un fin predeterminado y necesariamente ajeno a la intervención del adulto”. Por ello, es fundamental proponer actividades con las que se potencie el juego libre, la expresión y la creatividad de los alumnos. En definitiva, dar libertad para dejar ser, sentir y crear. Según la psicología genética, Piaget, sin fecha, citado por Pecci, Herrero, López García & Mozos (2011) determina de forma cronológica los tipos de juego que van apareciendo en la infancia:

Entre los dos y los seis años predomina el juego simbólico, característico del estadio preoperacional, que consiste en simular situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego. Algunos de los beneficios de este juego son: comprender y asimilar el entorno que nos rodea, aprender y practicar conocimientos sobre los roles de la sociedad adulta, desarrollar el lenguaje y favorecer la imaginación y la creatividad (p. 33).

Además de la evolución del juego del niño, su relación con el entorno también sigue un proceso. La clasificación desde el punto de vista social, propuesta por Parten en 1932, tiene en cuenta tanto el número de participantes como la relación que se mantiene entre ellos (Martínez Fuentes, 2002). Al principio el niño jugará solo, siendo frecuente antes de los dos años. Hay una niña en el aula que está en la etapa de juego solitario. Siempre está sola y le cuesta relacionarse con el resto de compañeros, sobre todo en el juego. Es una niña diagnosticada desde la Escuela Infantil.

Después, comienza un juego paralelo que no deja de ser individual, ya que aunque jueguen niños a la vez, cada niño juega consigo mismo o imita la acción de otro, pero no juega con él. El juego paralelo se da entre los dos y los cuatro años, por lo que la mayoría de los niños de la clase están en esta etapa del juego. Algún niño de la clase puede estar iniciándose en el

juego asociativo, en el cual aparecen las primeras interacciones entre iguales planificando lo que van a jugar. Además de esto, la finalidad del juego en esta etapa es la diversión.

Roig, citado por Rosa del Río (1999) dijo:

El juego es la acción de jugar, o sea, el conjunto de acciones que sirven para divertirse. Por lo tanto la finalidad principal del juego es la diversión. El niño entra en la motricidad mediante el juego (p. 224).

Los principios de calidad del sistema educativo deben ser la equidad, que implica dar a cada uno lo que necesita, garantizando la igualdad de oportunidades de calidad; la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal y la capacidad de actuar como elemento compensatorio de las desigualdades personales y sociales (Rodríguez Espinar, 2006). Por otra parte, tomar en consideración la calidad de la educación como valor añadido constituye una de las dimensiones más significativas desde una perspectiva orientadora y tutorial. Para Rodríguez Espinar (2006), una institución es de calidad cuando logra el desarrollo integral de todos sus miembros, consiguiendo el mayor valor añadido. Por lo tanto, es fundamental plantear actividades que tengan en cuenta la acción tutorial, que asume como meta principal favorecer el desarrollo personal del alumno.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, donde el juego tiene especial relevancia; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada. Además, está vinculada con otras competencias del Grado: la **CG5. La orientación**, donde hay que tener presente una educación de calidad, donde todos los alumnos tengan oportunidades de desarrollarse, tanto académica como personalmente; y, en menor medida, la **CG4. La familia**, que engloba los factores sociales y culturales que están presentes en el día a día de los niños a través de las profesiones, como los médicos, los peluqueros, los mecánicos, etc.

ACTIVIDAD 3.3. El aula rincón de arte

Objetivos:

- Utilizar diferentes formas de expresión a través del arte.
- Desarrollar el arte, la creatividad y la educación creadora.
- Iniciarse en el juego motor, el juego simbólico y el juego dramático.

Contenidos:

- Expresión a través del arte.
- El arte, la creatividad y la educación creadora.
- El juego motor, el juego simbólico y el juego dramático.

Desarrollo y justificación:

Antes de empezar a explicar la actividad, es importante destacar que en el nivel de tres años se realizan desdobles en el aula-rincón de arte, creando instalaciones de arte; y en el aula de psicomotricidad, donde se llevan a cabo ambientes de aprendizaje, pudiendo así llevar a cabo actividades como la que se explica a continuación.

En el aula “rincón de arte” he realizado una instalación de arte con arena. Para Abad & Ruiz de Velasco (2014), “la instalación es una manifestación de arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. Para ello, se articulan las especiales condiciones del lugar y de los objetos que sirven de soporte y son mediadores del discurso del artista” (p. 36). Para llevar a cabo esta instalación, pedimos que las familias que viajasen a una playa durante unos días de fiesta trajesen arena fina. Además de arena, usamos embudos, vasos de plástico y cartulinas cuadradas, en las cuales previamente dibujamos letras y las recortamos, utilizando el patrón tanto de la letra como lo de fuera para que los niños pudiesen experimentar con total libertad. Todos estos materiales se colocaron de una forma determinada para que resultasen atractivos para los alumnos. El aula rincón de arte está totalmente vacía, dando lugar a la creación de diferentes espacios de juego.

“Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños” (Ruiz de Velasco & Abad, 2011, p. 24). Es importante adaptar la disposición del mobiliario al tipo de actividad prevista. Una disposición diferente suscita el interés y la curiosidad. Además, cambiar es estimular, renovar, hacer descubrir (Bellocq & Gil, 2014).

Con este tipo de actividades se fomenta el arte, la creatividad y se potencia la educación creadora. Según Romero (2012), la creatividad y la educación son conceptos muy próximos que tienen relación directa con la novedad valiosa, el avance, la mejora, la construcción de significados, la diversidad, las posibilidades, el cambio, la transformación. El arte tiene relación con el mundo sensible, lo no racional, la multiplicidad, con despertar otras miradas sobre las cosas y otros modos de pensar y hacer, con la emoción, la imaginación, la reflexión crítica y la comprensión.

Por estos motivos, en la etapa de Educación Infantil el arte y la creatividad tienen especial importancia. Para que los alumnos desarrollen al máximo su potencial, hay que permitirles que imaginen, que creen y destruyan sus pensamientos, para que así puedan creer en ellos mismos y en sus ideas. Todas las ideas son válidas, lo importante es dejar a los alumnos que piensen, imaginen, se equivoquen y aprendan de sus errores.

Según Bellocq & Gil (2014), la educación plástica se integra en el concepto de educación global cuyo objetivo es desarrollar un comportamiento artístico adquiriendo competencias que permitan al alumno ejercitar su pensamiento crítico para generar producciones realmente singulares y auténticas. Cada alumno es diferente, por lo que debemos conocer las necesidades, dificultades y logros de cada niño. Una de las claves del arte, además de crear y construir, es destruir, por lo que al finalizar todas las creaciones desaparecen, aunque su valor permanece para siempre.

Para Carlé (2006), la creación plástica, así como muchas actividades tecnológicas y científicas, tiene un alto grado de desarrollo del razonamiento espacial entendido como la habilidad para entender cómo se orientan las cosas en el espacio. Por lo tanto, siguiendo a Bellocq & Gil (2014, p. 18) “es imprescindible que la escuela incluya y desarrolle prácticas creativas a partir de situaciones que activen la imaginación del niño y le permitan ejercer su capacidad de invención y enriquecer sus formas de expresión”.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG13.6. Didáctica de la Plástica**, desarrollando en el niño el arte, la creatividad, la expresión, el pensamiento crítico y la libertad necesarias para crear; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada. Además, la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, ya que los niños parten del movimiento para crear; y la **CG13.4. Didáctica de la Lengua**, expresando verbalmente lo que sienten, siendo fundamental el lenguaje oral.

3.2.4.4. Situación didáctica 4: LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Los principios metodológicos de los ambientes de aprendizaje son:

- Partir del nivel de desarrollo de los niños.
- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.

- La fase manipulativa y vivencial es el punto de partida del conocimiento, donde lo importante es la acción del niño sobre los objetos.

ACTIVIDAD 4.1. El ambiente de aprendizaje

Objetivos:

- Trabajar los distintos patrones motores o habilidades motrices a través del movimiento.
- Conocer cuáles son sus posibilidades de acción a través del juego.
- Iniciarse en el juego de construcción y en el juego simbólico.

Contenidos:

- Los patrones motores o habilidades motrices: reptación, gateo, marcha, carrera, salto con pies juntos, giros, trepa y equilibrio.
- El juego de construcción y el juego simbólico.

Desarrollo y justificación:

Un ambiente de aprendizaje no se trata solo de poner una serie de materiales para jugar sino que hay que elegir, combinar y organizar los materiales para que resulten atractivos para el alumnado. Un ambiente se crea cuando se consigue que el entorno sea atractivo y motivante para el aprendizaje (Blández, 1995).

Este ambiente de aprendizaje pretende trabajar las siguientes habilidades motrices: reptación, gateo, marcha, carrera, salto con pies juntos, giros, trepa y equilibrio; además de potenciar el juego simbólico y de construcción. Para ello, he construido con varias colchonetas una estructura, formada por unas escaleras, un plano cilíndrico apoyado sobre otras colchonetas y una rampa. Además, he colocado varias colchonetas, para que los niños puedan experimentar saltando, haciendo la croqueta o la voltereta hacia delante. A parte, he colocado piezas blandas en forma de torre, puente, etc., para que los niños construyan y destruyan libremente con estos materiales.

Sánchez Bañuelos, 1984, citado por Díaz, Yuste, Plazas & Luis (2007) enumera los siguientes principios sobre el aprendizaje motor:

1. **Principio de ejercicio:** las habilidades motrices son mejoradas con la ejercitación y la práctica, que permite hacerlas permanentes en la memoria.

2. **Principio del refuerzo:** para que una ejecución motriz se aprenda debe ser consolidada. En los momentos iniciales del aprendizaje motor es de vital importancia el refuerzo frecuente e inmediato, pues es el mecanismo básico para dirigir el aprendizaje.
3. **Principio de retención:** para que una destreza motriz haya sido aprendida, tiene que estar almacenada en la memoria y poder repetirse un tiempo después.
4. **Principio de transferencia:** las destrezas motrices que se aprenden se basan en actividades motrices previamente aprendidas, nunca son totalmente nuevas.

La práctica constituye la esencia del aprendizaje en el ámbito de las actividades físico-deportivas. Es necesario contextualizar la práctica para promover un aprendizaje significativo. Tanto las circunstancias en la realización de la tarea como los alumnos constituyen una fuente de pequeños cambios (Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos, 1998). Variar las condiciones de la práctica tiene un efecto favorable tanto en la transferencia como en la retención. La orientación del aprendizaje debe ser guiada para lograr el mayor nivel posible de ejecución en el tiempo disponible de enseñanza, lo que supone una retención más elevada. Es necesaria una variabilidad contextualizada de la práctica que tenga en cuenta la interferencia contextual. (Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos, 1998). La variabilidad de la práctica incide en el desarrollo de la adaptabilidad motriz, ya que el alumno se ve ante situaciones que cambian y que le suponen nuevos retos.

Bernstein, 186, citado por Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos (1998) escribió:

La práctica aleatoria es una peculiar forma de repetición sin repetición. Por ello se ha de ofrecer al alumno la posibilidad de aprender a practicar tareas que sean cambiantes, lo que va a favorecer la adaptación a diferentes situaciones en su proceso de aprendizaje, lo que va a fomentar el desarrollo de una retención más significativa (p. 244).

Por lo tanto, la forma en la que la docente presenta los materiales en el aula influye en la retención de los aprendizajes de los alumnos, pero estos se dan a largo plazo y no de forma inmediata. A corto plazo la práctica aleatoria no es eficiente, por lo que se aprende más de forma ordenada, pero a largo plazo es aquella que permite practicar todos los patrones motores en cada clase. La estrategia de enseñanza en Educación Infantil siempre es global y los niños aprenden de lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico y de lo concreto a lo abstracto. Dentro de lo concreto hay que trabajar la variabilidad y la divergencia. Para tener una buena competencia motriz, los niños tienen que tener una buena habilidad y buena comprensión del entorno y de su proceso de información.

Además, es importante destacar que en los ambientes de aprendizaje no se necesitan adaptaciones curriculares, ya que todos los alumnos tienen la libertad de desarrollarse conforme a su potencial. La alumna diagnosticada con retraso madurativo no necesita ninguna adaptación curricular, ya que el ambiente de aprendizaje se adapta a las necesidades de cada niño. La propuesta de Ainscow, 2001, citado por Castejón y Navas (2011, p. 62), es que la escuela inclusiva “centra su objetivo en cómo la escuela puede adaptarse a la diversidad del alumnado, para lo cual es imprescindible que el colectivo docente trabaje de forma colaborativa para la consecución de una finalidad común: lograr escuelas más eficaces y mejores para todos”.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG3. Dificultades en el aprendizaje**, ya que los ambientes de aprendizaje permiten que no sea necesaria una adaptación curricular en los niños con necesidades educativas. Además, otra competencia importante en la actividad es la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, ya que estos ambientes son situaciones que permiten al niño trabajar las distintas habilidades motrices. También, está vinculada con la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

3.2.4.5. Situación didáctica 5: LA SEMANA CULTURAL

Los principios metodológicos del centro implicados en la semana cultural son:

- Fomentar la interacción y la cooperación entre alumnos, ofreciendo oportunidades suficientes de intercambio de experiencias y variando los tipos de agrupamiento.
- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.
- El maestro es el mediador entre la cultura y los niños.

ACTIVIDAD 5.1. Yoga para niños

Objetivos:

- Introducir a los niños en la práctica del yoga.
- Conocer cuáles son las costumbres y la cultura de la India.
- Realizar diferentes movimientos, controlando la respiración y la relajación.

Contenidos:

- La práctica del yoga.
- Las costumbres y la cultura de la India.
- El movimiento, la respiración y la relajación.

Desarrollo y justificación:

En la Semana Cultural se realizaron diferentes actividades, en función de las costumbres del país al que viajaban los niños. Para llevar a cabo estas actividades, se mezclaron niños de diferentes edades, creando grupos internivelares. Los niños llevaban un pasaporte y pudieron viajar por Groenlandia, jugando con hielo e iglúes en una instalación de arte, pudieron ir a Italia para hacer masa de pizza, fueron a bailar danzas africanas, comieron tortilla de patata típica de España con las familias en el parque, viajaron a Asia para hacer yoga, etc. Según Aranda (2003), la educación tiene una meta totalizadora, es decir, formar el carácter de la persona apostando por personas críticas y comprometidas con su presente. Esta formación comienza en el maestro, que tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos para que los alumnos se conviertan en ciudadanos, que formen parte activa de la sociedad y contribuyan a mejorarla. Estas actividades interculturales permiten que los niños acepten los diferentes tipos de cultura, y aprendan a valorar lo que las diferentes culturas nos aportan a la sociedad.

La actividad que realicé fue Yoga para niños, en la sala de psicomotricidad. Se ambientó la sala con una tela de elefantes, luz tenue, una lámpara de sal y una esterilla para cada niño. Empezamos la clase en asamblea, sentados en círculo, con las piernas de mariposa. Los niños se presentan diciendo: "Mi mariposa se llama... Y es de color..." Después, explico que el yoga es una práctica milenaria de la India y que allí vamos a viajar, hablando de las costumbres, ríos, animales, etc. De pie, bailamos una música de la India mientras hacemos ejercicios, saludando al sol en el estribillo y cantando "buenos días sol, buenos días sol, buenos días sol, buenos días sol", y entre un estribillo y otro aprovechamos para calentar: estirar los costados, movilizamos el cuello, giramos el cuerpo, brazos arriba y abajo, girar la cadera hacia ambos lados, soltar brazos, piernas y rostro, etc.

A continuación, lentamente cada uno se coloca en una esterilla mientras bajamos progresivamente el volumen de la música. Les cuento que para ir a la India viajaremos en globo, llenándolo de aire con nuestra respiración. La respiración debe ser controlada y progresiva, para calmar el estado físico y mental del niño. Cuando aterrizamos, andamos muy despacio, con pasos cortos y muy lentos, realizando así la meditación KIN-HIN. Después les cuento una historia, donde realizan diferentes posturas. Llegan a un bosque lleno de árboles (postura del árbol), el viento mueve sus hojas, llegan a la aldea y saludan a los guerreros, ven

elefantes y vacas, que en la India son sagradas; seguimos nuestro viaje buscando el mejor camino (torsión de rodillas). Llegamos a un camino de piedras, debajo de una de ellas sale una serpiente, que nos cuenta que por este camino llegaremos a una barca. En el río encontramos cocodrilos, que abren y cierran sus mandíbulas (subiendo y bajando los brazos imitamos la boca del cocodrilo). Hemos llegado a una habitación llena de velas encendidas, para los niños de tres años es difícil, por lo que suben las piernas con la espalda apoyada y se cogen los dedos de los pies.

Poco a poco, las velas se van apagando y los niños se tumban para realizar una relajación final, donde le contamos el viaje de vuelta a casa. A continuación, podemos finalizar con una canción de mantras, que lleva una coreografía de manos. El estribillo de la canción dice: *I am happy, I am good*. Por último, hacemos un círculo y decimos cómo nos hemos sentido en este taller.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada a la **CG13.2. Didáctica de las Ciencias Sociales**, explicando la riqueza de las actividades interculturales y a la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, trabajando el movimiento, la respiración, la relajación y el control postural. También, se vincula a la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

3.2.4.6. Situación didáctica 6. LOS TALLERES MATEMÁTICOS

Los principios metodológicos del centro implicados en los talleres matemáticos son:

- Fomentar la interacción y la cooperación entre alumnos, ofreciendo oportunidades suficientes de intercambio de experiencias y variando los tipos de agrupamiento.
- La importancia de la implicación de las familias en la formación educativa de los hijos

ACTIVIDAD 6. La implicación de las familias en los talleres matemáticos

Objetivos:

- Disfrutar de las matemáticas de manera lúdica.
- Aprender juegos matemáticos tradicionales.
- Implicar a las familias en los juegos matemáticos.

Contenidos:

- Los juegos matemáticos: dominó, bingo, memory, cartas y el gato come sardinas.

- La participación de las familias en los juegos matemáticos.

Desarrollo y justificación:

La primera semana de abril se llevaron a cabo en el colegio talleres de juegos matemáticos, mezclando a los niños de un mismo nivel educativo y con la colaboración de familias voluntarias. El objetivo principal de estos talleres es disfrutar de la matemática a través de distintos juegos tradicionales, siempre de manera lúdica y divertida, para incorporar estos juegos a los rincones del aula, y poder jugarlos también en casa con las familias. En el nivel de tres años, los talleres se han llevado a cabo por la mañana después del recreo para aprovechar el nivel de atención más elevado de los niños. Han jugado al “memory”, el “dominó de animales”, a “hacer escaleras del uno al seis con las cartas del uno”, al “gato que come sardinas” y al “bingo” con números del uno al seis. En la clase, la tutora estuvo en una mesa jugando al “gato come sardinas”, una familia voluntaria estuvo jugando al “dominó” y a mí me tocó jugar al “bingo”. Esta actividad no se podría llevar a cabo sin la colaboración de las familias.

Para Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, citado por Torío (2004):

[...] la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes (p. 66).

La implicación de las familias en la escuela da lugar a numerosos beneficios para la comunidad educativa. Para Carrasco & Martínez (2002), una estrecha colaboración entre las familias y el profesorado dentro de un marco de confianza y colaboración mutua puede dar lugar a numerosos beneficios como el fomento de la diversidad, ya que permite la integración de familias de otras culturas; en riqueza de ideas y opiniones, ya que permite que los padres y madres con sus diferencias, aprendan a adaptarse a la realidad de un alumnado diverso; en eficacia en recursos humanos, ya que la colaboración familiar permite el desarrollo de actividades pedagógicas más individualizadas, y en la eficacia de recursos materiales y funcionales, que permiten un trabajo más eficaz y personalizado.

Por lo tanto, es fundamental que tanto familia y escuela se coordinen, uniéndose en el principio de responsabilidad compartida de la educación. Esta implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños es fundamental para crear un vínculo afectivo de las familias con el niño y con la escuela.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG4. La familia**, ya que su implicación en estos talleres es fundamental; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada. Además, tiene relación con: la **CG13.3. Didáctica de las Matemáticas**, ya que se fomentan las matemáticas de manera lúdica desde los primeros años de vida del niño.

3.2.4.7. Situación didáctica 7: LA LECTOESCRITURA

Los principios metodológicos del centro implicados en la lectoescritura son:

- Fomentar la interacción y a cooperación entre alumnos, ofreciendo oportunidades suficientes de intercambio de experiencias y variando los tipos de agrupamiento.
- El proceso tiene más importancia que el resultado, potenciando la participación.
- Realizar preguntas abiertas, sin respuesta única y acertada. Dejar pensar y debatir.
- Partir del nivel de desarrollo y de los conocimientos previos de los alumnos.

ACTIVIDAD 7.1. La importancia del lenguaje oral

Objetivos:

- Desarrollar la competencia lingüística.
- Valorar y utilizar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Utilizar la lengua para la expresión de ideas y sentimientos.

Contenidos:

- La competencia lingüística.
- La expresión oral utilizando oraciones de distinto tipo.

Desarrollo y justificación:

El objetivo principal del curso en tres años es la adquisición de hábitos de autonomía y de la capacidad de comunicación oral para lograr una correcta adaptación. Por ello uno de los aspectos más importantes a destacar es el lenguaje oral. Según Bigas (2000), la competencia lingüística hacia los tres años está bastante desarrollada, ya que la mayoría construyen enunciados de cierto nivel de complejidad, siguiendo las normas morfológicas y sintácticas que rigen la gramática de su lengua, siempre relacionadas con las experiencias de su entorno. Pero lo que realmente marca diferencias importantes entre los niños es el uso que han dado al lenguaje como instrumento de autoexpresión, comunicación y pensamiento, ya que sus

experiencias lingüísticas se ciñen a las prácticas conversacionales adquiridas en el seno de su familia.

Por todo ello, en este colegio se han dado unas pautas a las familias de estimulación del lenguaje oral, como son las actividades para mejorar la musculatura orofacial, donde se debe disminuir la alimentación excesivamente blanda, juegos con canciones, palabras y sonidos, donde se produzca un intento de vocalización, actividades que potencien la comunicación y el reconocimiento de objetos comunes. Para que estas pautas sean eficaces, las familias tienen que ser un buen modelo de lenguaje, dar tiempo para que el niño se exprese, no reírse cuando el niño hable mal, respetar los turnos conversacionales, donde se recompensen con elogios los esfuerzos del niño.

Por otra parte, en la escuela se trabaja el lenguaje oral enseñando a los alumnos a escuchar cuando otros hablan, fomentar la participación en la asamblea, contando el fin de semana, pasando lista..., haciendo juegos de lengua, soplo o praxias y esforzándose al articular. Por lo tanto, es necesario unir esfuerzos entre la familia y la escuela para conseguir un óptimo desarrollo del lenguaje oral de los niños en los primeros años. Según Wells, sin fecha, citado por Bigas (2000), la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo lingüístico de los niños, ya que representa un ambiente más rico y favorable que la escuela.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG13.4. Didáctica de la Lengua**, donde el lenguaje oral es muy importante en esta etapa y la **CG4. La familia**, donde su implicación es determinante para dar un buen modelo de habla al niño. Además, se vinculan también a la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

ACTIVIDAD 7.2. El test de la mariposa

Objetivos:

- Analizar cuál es el nivel de lectoescritura de los alumnos.
- Aproximarse al uso de la lengua escrita como medio de comunicación.

Contenidos:

- Aproximación al uso de la lengua escrita.

Desarrollo y justificación:

En relación a la lectura y la escritura, el colegio sigue una metodología constructivista, donde la lectura y la escritura son procesos relacionados que se deben abordar a la vez, garantizando el significado de lo que se escribe o se lee. Además, sirven para crear nuevos canales de comunicación que permitan al niño desarrollarse en su entorno social y cultural (Díez de Ulzurrun, 2013).

Según Fons (2004), el constructivismo tiene mucha relación con crear, en palabras de Vygotsky (1993) zonas de desarrollo próximo. Es decir, conocer el punto de partida de cada alumno, o zona de desarrollo real, ayudándole a llegar a su zona de desarrollo potencial, que en cada persona será diferente y variará conforme pase el tiempo.

Es evidente que los conocimientos previos que tienen los niños sobre la lengua son muy diferentes según las experiencias vividas, el contacto que hayan tenido con este lenguaje y el nivel madurativo de cada uno, por lo que la enseñanza de la lectoescritura del colegio respeta la diversidad, favoreciendo la atención individualizada del alumnado. Según Díez de Ulzurrun (2013, p. 30), “es necesario, pues, conocer y respetar el momento en que se encuentran los niños para poder movernos a su lado acompañándoles en su proceso de construcción”.

Para conocer cuál es la zona de desarrollo real de los niños, hemos realizado el test de la mariposa, propuesto por Ferreiro y Teberosky, 1979, y Teberosky, 1989, en Díez de Ulzurrun (2013). Este test sirve para conocer el momento en que se encuentra cada niño y su evolución. La prueba es individual, se da un papel y un lápiz a cada niño y se le pide que escriba su nombre y se le dictan palabras con diferentes sílabas: sol, gato, mariposa y el gato bebe leche.

En general, siguiendo a los autores anteriores, la mayoría de los niños con tres años distinguen e identifican el dibujo y la escritura y están familiarizados con aspectos cuantitativos de los referentes, por lo que entienden que mariposa es más largo que gato. se encuentra en la escritura presilábica. La gran parte de los niños realizan ya un trazo continuo o discontinuo indiferenciado, por lo que realizan garabatos y empiezan a utilizar letras inventadas o conocidas, pero no distinguen unas palabras de otras (Fons, 2004). El objetivo es el análisis cualitativo, deteniéndonos en las diferencias entre varias palabras. Algunos niños están en la etapa de trazo discontinuo diferenciado, donde utilizan combinaciones de letras inventadas, letras conocidas o bien combinaciones de letras de su nombre. En este caso, el objetivo es el análisis cuantitativo, ya que tienden a poner una cantidad mínima de letras para cada palabra.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad se vincula fundamentalmente a la **CG13.4. Didáctica de la Lengua**, acercando a los niños a la lengua escrita, respetando el nivel madurativo de cada uno; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada.

3.2.4.8. Situación didáctica 8: LA MÚSICA

Los principios metodológicos del centro implicados en la música son:

- El maestro es el mediador entre la cultura y los niños.
- Diseñar actividades que emocionen e impliquen vivencialmente a los alumnos, potenciando el aprendizaje significativo.
- Trabajar desde la interdisciplinariedad y desde las Inteligencias Múltiples de Gardner.

ACTIVIDAD 8. La audición de la primavera de Vivaldi

Objetivos:

- Iniciarse en la dramatización.
- Disfrutar de las obras musicales.
- Explorar las posibilidades de acción a través de la música.

Contenidos:

- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.
- Exploración de las posibilidades del propio cuerpo a través de la música.
- La dramatización.

Desarrollo y justificación:

Una de las actividades que he llevado a cabo ha sido una audición de la pieza musical la primavera de Vivaldi. Según Bernal y Calvo (2000, p. 20), "la música es un lenguaje universal, eminentemente activo, globalizador e integrador". La música ejerce en el niño tal impacto que se convierte en fuente de energía, actividad, movimiento, alegría y juego. Según Alsina (2007), para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada:

- Se deben contemplar los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado, es decir, deben sentir antes de aprender.

- Es importante la motivación del alumnado, la estimulación del autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo.
- Debe ser una educación musical basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
- Debe desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio.
- Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
- Debe desarrollarse la capacidad de entonación y del oído interno.
- Es imprescindible facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica.

Para trabajar esta audición, les he enseñado el recitado rítmico del estribillo que dice: “Saludo a la primavera, las flores de mil colores, y olores adornan el campo”. Este recitado rítmico ha sido acompañado con palmas en la asamblea. Para ello, hemos escuchado la audición de la primavera, y posteriormente, hemos añadido en el estribillo el recitado rítmico. En una sesión posterior, hemos introducido un argumento, donde al comienzo las flores y los árboles comienzan a despertar mientras el sol les calienta. Cuando suena el estribillo, todos cantamos el recitado rítmico aprendido previamente, y así sucesivamente con el resto de la pieza musical, dando pie a la dramatización de la primavera.

Esta actividad puede dar pie a trabajar las diferentes áreas del currículo y desarrollar las diferentes inteligencias de los niños. Según Gardner (2005), existen ocho tipos de inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, la naturalista. Para Tafuri (2006), la inteligencia musical es la capacidad de entender o producir una música, incluyendo en producir tanto la capacidad ejecutiva como la compositiva. Es importante resaltar que, para expresarse musicalmente, no hace falta ser un genio.

Tanto las Inteligencias Múltiples de Gardner como la teoría no universal de Feldman han sido la base teórica sobre la que se asienta el *Proyecto Spectrum* (Gardner & Feldman, 2000), de la Universidad de Harvard, que es un trabajo cooperativo de investigación y desarrollo curricular en infantil adaptado a las capacidades destacadas e intereses individuales de los niños, desarrollado en las escuelas públicas de la ciudad de Boston, USA. Uno de los objetivos es conseguir que el niño disfrute plenamente con la música, aportando vivencias gozosas, orden, tranquilidad, bienestar y capacidad creadora, para educar la sensibilidad e incrementar el potencial de sus facultades creativas (Bernal & Calvo, 2000). Por lo tanto, los niños deben

conocer las posibilidades que les brinda su entorno mediante la música y la expresión corporal.

Competencias del Grado vinculadas:

Esta actividad está vinculada fundamentalmente a la **CG13.5. Didáctica de la Música**, iniciando a los niños en el disfrute de la música y sus posibilidades; la **CG2. Psicología de la Educación**, ya que está basada en los principios de aprendizaje del niño y la **CG8. Diseño de actividades en el marco de la escuela**, que se centra en la técnica metodológica empleada. Otras competencias a las que está vinculada son la **CG13.1. Didáctica de las Ciencias Experimentales**, ya que tiene relación con las estaciones del año y la **CG13.7. Didáctica de la Educación Física**, ya que el lenguaje corporal y el movimiento en la dramatización tiene gran importancia en esta actividad.

3.2.5. Evaluación

Por otra parte, la programación educativa, definida por Escamilla (2009) es el “conjunto ordenado de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje que se encuentran vinculados entre sí en términos de interrelación e interdependencia” (p. 12). Pero, ¿cuál es el resultado de aprendizaje de los niños? ¿Cómo se evalúan las situaciones didácticas? ¿Qué autoevaluación puede realizar el docente?

Para Álvarez Méndez, 2008, citado por Escamilla (2009):

La evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje primordialmente. En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias... En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende (p. 221).

La evaluación se define como “un proceso de trabajo continuo, sistemático, flexible y participativo, orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Escamilla, 2009, p. 36). Por ello, en la evaluación es importante conocer cuál es la zona de desarrollo real de los alumnos y cuál es su proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo.

En primer lugar, se va a **evaluar el aprendizaje** de los niños. Evaluar es gestionar el proceso de aprendizaje, por lo que las tareas de evaluación son las tareas de aprendizaje.

Para diseñar una actividad se debe partir de lo que saben los niños, proponiendo una evaluación inicial, que está relacionada con los objetivos de las actividades. Según Escamilla (2009), la evaluación inicial es esencial para decidir qué se pretende conseguir, y para establecer comparaciones a lo largo del proceso. Por lo tanto, en la evaluación previa de cada actividad el profesor debe conocer a los niños. Por ejemplo, la asamblea es una actividad tan compleja que la evaluación inicial te lo dice el día a día. La evaluación procesual se refiere a cómo es el proceso de saber que los niños aprenden. El proceso de control de aprendizaje de estas situaciones didácticas es la evaluación de proceso y la evaluación final, que no existe como tal, porque se da en la situación concreta de la evaluación del proceso. La evaluación final o del resultado de aprendizaje que se tiene en cuenta para evaluar a los niños de tres años del CEIP José de Echegaray no he podido vivirla como tal, pero la evaluación del proceso hace que comprenda la relevancia que han tenido algunas actividades en el resultado de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, los niños han aprendido porque hay resultado de aprendizaje sobre los objetivos propuestos en las diferentes actividades de las situaciones educativas.

En segundo lugar, se van a evaluar **las situaciones didácticas**. Según Escamilla (2009), los profesores deben participar en la evaluación de los procesos de enseñanza, y asumir un papel protagonista en la relativa a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a su propia acción planificadora y práctica docente. Por lo tanto, para evaluar las situaciones didácticas, considero que tanto los objetivos como los contenidos de las actividades han sido adecuados al nivel madurativo de los alumnos. Además, la selección de los principios, estrategias y técnicas ha sido el más idóneo para el desarrollo integral del niño, permitiendo que cada niño fuese aprendiendo conforme a su nivel madurativo y a su interés.

En tercer lugar, considero fundamental hacer una **autoevaluación de la práctica docente**. Esta autoevaluación es necesaria, ya que puede ayudar al docente a ser crítico con su práctica, aprendiendo a saber estar en la escuela, a desarrollar habilidades interpersonales, a ser sensible a la hora de interpretar reacciones y necesidades de los alumnos, a hacer valoraciones constructivas donde se favorezca la autoestima, a ser sistemático con la programación y flexible a la hora de cambiar alguna actividad, si la ocasión lo requiere, etc.

Por lo tanto, además de evaluar el aprendizaje de los niños y las situaciones didácticas, un profesor comprometido con la educación y con su trabajo debe estar en continua reflexión, autoevaluando su práctica docente, para intentar sacar el mayor partido a lo que sabe y a lo que puede aportar en el desarrollo integral de cada niño. En los colegios, la autoevaluación de las programaciones anuales es lo que va a ayudar a dar calidad a la enseñanza en los años posteriores.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Para empezar, este trabajo ha surgido de la práctica, ya que han sido el colegio donde he realizado las prácticas y la mentora con la cual he estado los pilares que han hecho que empezase a reflexionar sobre la relevancia que tiene conocer las teorías del aprendizaje en el desarrollo del niño, para llevar a cabo una labor educativa de calidad. Por ello la primera limitación que he encontrado ha sido la escasa formación recibida en la Universidad, sobre todo, en las asignaturas relacionadas con la Psicología.

Considero que este punto es fundamental, ya que todo tiene un porqué, y la educación es muy compleja, cada niño tiene una esencia diferente, única, y deberíamos ser los maestros, aquellas personas formadas, las que supiesen dar lo mejor a cada niño. Pero, para dar lo mejor a cada niño hay que conocer, hay que saber por qué el niño actúa de una manera u otra teniendo en cuenta muchos factores: su nivel madurativo, su ámbito familiar y social, su mundo emocional, su autoestima, su desarrollo integral según el momento evolutivo, etc. Por lo tanto, considero que los futuros maestros deberíamos tener la oportunidad de recibir una formación de calidad, donde se enseñase a respetar al niño por encima de todo, sabiendo el porqué de su actuación.

En cambio, en esta sociedad la realidad en educación es diferente. Pero, ¿cualquier persona vale para ser maestro?, ¿son necesarias algunas competencias intrínsecas en la persona para entender al niño o basta con tener una buena formación? Uno de los aspectos sobre los que reflexiono en el marco teórico es el respeto y la importancia de que el maestro sepa adaptarse a cada situación, aceptando a todos los niños independientemente de su sexo, cultura o raza. Esto implica tener unos valores o actitudes que se aprenden en la infancia y que permanecen a lo largo de toda la vida. El maestro debe ser una persona respetuosa que tenga unos valores morales y cívicos.

En este trabajo me he visto muy limitada en la formación sobre el desarrollo evolutivo del niño y los procesos psicológicos del aprendizaje. ¿Cómo vas a conseguir que un niño aprenda si no conoces cuáles son los principios psicológicos que rigen su aprendizaje? En este periodo de prácticas, he observado cómo se respetaba al niño en todos los ámbitos del desarrollo, sustentado por unos principios básicos de aprendizaje, que han sido fundamentados por la tutora del colegio. Al empezar a indagar el porqué de las acciones de los niños, y observar todos los factores que había que tener en cuenta para respetarle en su proceso de aprendizaje, decidí empezar a investigar sobre las teorías del aprendizaje y las técnicas metodológicas que ayudaban al niño en su desarrollo óptimo. Por último, la sesión que nos

dio una profesora experta en Psicología de la Universidad Complutense de Madrid me ayudó a encontrar los fundamentos teóricos sobre los cuales me he basado para realizar este trabajo.

En segundo lugar, otra de las limitaciones que he encontrado ha sido el escaso tiempo de realización del Trabajo Fin de Grado. En mi caso, al tener al mismo tutor en la memoria de Prácticum y el TFG, al cual aprovecho para agradecer su empeño y dedicación, ha sido más cómodo que para otros compañeros, ya que he podido reutilizar todos los fundamentos teóricos de la memoria para este trabajo, lo que ha agilizado bastante su realización. En cualquier caso, para realizar un TFG con criterio, es necesario utilizar muchas más horas que las que marcan los seis créditos que se le da a este trabajo en el Plan de Estudios. Personalmente, a pesar de que este trabajo esté a punto de ser entregado, considero que debería dedicarle mucho más tiempo del disponible para comprender, asimilar y terminar de analizar todos los aspectos que en él se tratan. Por ello no cierro las puertas a poder continuarlo en un futuro Trabajo Fin de Máster, ya que es un tema que me suscita curiosidad, además de brindarme la posibilidad de poder mirar con otros ojos lo que sucede día a día en las aulas de los colegios.

Además, otra de las limitaciones ha sido la falta de conocimientos sobre un tema tan amplio como son factores que hay que tener en cuenta para llegar a ser un profesor estratégico que está al servicio de la educación del alumno, es decir, conocer las implicaciones que tiene la educación en el niño, cómo debe ser un profesor competente, cuál es la meta que guía al profesor, analizando las teorías del aprendizaje que ayudan al profesor a conseguir que el aprendizaje del alumno sea significativo y transferible a otras situaciones, etc. Para ello, he tenido que indagar sobre conceptos o teorías que no conocía.

Como propuesta de mejora, sería interesante poder partir de la práctica para llegar a los conocimientos teóricos, ya que muchos de los estudiantes de la Universidad, en el primer año, que es cuando se ve la Psicología, no conocen cómo actúa el niño. Para que el aprendizaje sea realmente significativo en los futuros docentes, el aprendizaje tiene que ser situado, es decir, tienen que partir de la práctica para entender la teoría, y posteriormente, saber mirar a los niños desde el punto de vista del conocimiento y el fundamento científico.

4.2. Viabilidad del proyecto

En este trabajo se ha analizado el Proyecto Educativo del Centro del José de Echegaray. Mi labor ha sido observar cuáles eran las técnicas metodológicas que caracterizaban el Centro, pero, sobre todo, cuál era la labor del profesor en el aula. La metodología que ha seguido el profesor en las actividades propuestas ha sido aquella que respeta al niño en su nivel

madurativo, por lo que las actividades han sido programadas con el objetivo de que todos los niños pudiesen hacerlo, donde lo fundamental era jugar a algo. Tanto en los proyectos, los rincones, los ambientes de aprendizaje, las instalaciones de arte y en el recreo, se respeta que los niños jueguen conforme a sus intereses, entendiendo el juego como la mejor estrategia metodológica en estas edades, donde la exploración, la experimentación, la manipulación, el descubrimiento y la creación tienen un papel fundamental en el desarrollo integral del niño.

El análisis del docente debe plantearse desde una mirada abierta y flexible, donde se entienda la importancia que tiene la emoción del niño en el aprendizaje. Uno de los aspectos que considero más importantes en la formación vital del ser humano es el conocimiento y control de las emociones. Para Bisquerra (2013), el objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social, que consiste en experimentar emociones positivas. Esto implica el desarrollo de las potencialidades que favorezcan una vida más significativa, plena y satisfactoria, para que las personas puedan evaluar de forma positiva la calidad total de su vida.

Pero, para eso, la educación emocional debe iniciarse en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. La escasa importancia que da el currículo a las emociones se ve plasmada en este Centro, que trabaja las emociones transversalmente, e incluso plantea algunas actividades sobre la emoción. Al no dar a la emoción tanta importancia en el currículo, no se trabaja como considero sería adecuado para conseguir que los niños conozcan, controlen y expresen lo que sienten.

Sería interesante poner en práctica los programas de educación de Palomera, 2009, citado por Bisquerra (2013), donde se explica qué se debería hacer en los centros educativos para que los niños sean más felices.

- El bienestar debería aparecer como uno de los objetivos especificados en el currículum.
- En las aulas se deberían asignar espacios y tiempos para el bienestar, proponiendo actividades para experimentar emociones positivas.
- La relajación debería ser una actividad habitual en el colegio, aprendiendo el valor del silencio, la calma, la tranquilidad, vivir sin prisas, reflexionar, respirar profundamente, toma de conciencia del propio bienestar, etc.
- Las actividades del colegio tienen que ser divertidas, donde el valor del juego para el aprendizaje tiene un papel fundamental.

- Crear un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros como con los profesores, donde el profesor tenga sensibilidad para contrarrestar los miedos en un clima de seguridad.
- Una organización democrática y flexible en el aula favorece el desarrollo de la implicación y la responsabilidad del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Tener expectativas positivas sobre el alumnado ayuda a que se cumpla. Las personas tienden a comportarse así como creen que se espera que se comporten.
- Utilizar un lenguaje positivo contribuye a crear realidades positivas y bienestar, siendo importante hablar más de oportunidades que de imposibilidades.

A pesar de la poca importancia que se le da a la educación emocional en el currículo, este Centro se esfuerza en intentar llevar a la práctica esta serie de consejos, promoviendo la responsabilidad, la diversión y la implicación de las familias y de los niños. Estos puntos y otros pueden ayudar a la Comunidad Educativa a conseguir que la educación del niño sea potencialmente significativa y de calidad.

Al igual que la formación universitaria en aspectos de Psicología no ha sido buena, tanto la formación en Motricidad como en Educación Plástica o Arte ha sido brillante. Esto me ha permitido observar y poder llevar a la práctica actividades creativas, donde la multiplicidad de miradas, la creación, la libertad de dejar ser al niño y expresarse es lo primero. Poder vivir en la práctica los fundamentos teóricos vistos en la Universidad, que tanto me marcaron en su momento, ha sido una oportunidad única, que me devuelve la ilusión de poder implantar en la escuela una educación de calidad, donde la libertad y la expresión del niño sea fundamental.

Por lo tanto, después de analizar cómo está organizado el colegio y cuáles son las técnicas metodológicas que utiliza, considero importante mencionar que el resultado de aprendizaje que se da en cada niño es realmente significativo, siendo lo más importante la evolución del proceso de aprendizaje según su nivel madurativo, social y personal.

4.3. Aportación personal

La realización de este trabajo me ha abierto un mundo de posibilidades, me ha enseñado a mirar con los ojos del que quiere saber y conocer para intentar dar lo mejor a cada alumno. Para llevar a cabo este trabajo me he basado en la calidad de la educación que he visto recibían los niños en el periodo de prácticas, buscando los fundamentos teóricos y científicos que sustentan esa práctica. Han sido unos meses complicados, ya que he tenido que buscar información y formarme en conceptos que no había adquirido, pero, al poderlo vivir en la práctica, me ha resultado más sencillo y significativo, ya que he podido partir de un aprendizaje

situado, donde tenía que buscar el porqué de las acciones de los niños y de sus consecuencias, al emplear diversas técnicas metodológicas. Esto me lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene que un profesional sea riguroso y crítico consigo mismo, intentando sacar la mejor versión de sí mismo cada día e intentando aprender de los errores cometidos para ser mejor profesional en el futuro. Además, debemos ser profesionales implicados en la labor educativa, donde el respeto sea un valor fundamental.

Otro de los aspectos que he aprendido a lo largo de la carrera y creo importante mencionar es la importancia que tiene la neurociencia y el cerebro emocional en el aprendizaje de los niños. Los rápidos avances en neurociencia han ido cautivando a psicólogos educativos, psicopedagogos y educadores, preocupados por aplicar los conocimientos neurocientíficos sobre el aprendizaje a la práctica educativa (Blakemore & Frith, 2005). Según Bisquerra, Pérez & García (2015), los defensores de la educación abogan por enriquecer la formación de los profesionales de la educación con los conocimientos neurocientíficos sobre el aprendizaje, pero para lograr esto es igualmente importante descubrir y corregir las concepciones erróneas que tales profesionales puedan tener sobre el cerebro.

Por lo tanto el profesor, cuya meta es el aprendizaje significativo para la transferencia inclusiva, debe ser una persona muy motivada, muy formada, que no seleccione al alumnado y que considere que el alumno es el protagonista, intentando ayudar a todos a alcanzar su desarrollo potencial. Además, debe ser una persona que acepte las nuevas investigaciones en neurociencia, que considere que la inteligencia es múltiple y tenga en cuenta todas las teorías del aprendizaje para sacar lo mejor de cada alumno. Los docentes pueden ver si los alumnos logran tener una transferencia de aprendizaje significativo en una situación natural o espontánea de la vida, es decir, en el juego. Para concluir, el juego es la mejor estrategia metodológica para lograr que el resultado de aprendizaje de los niños sea significativo y transferible a otras situaciones de la vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., & Ruiz de Velasco, Á. (Septiembre de 2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 11-15.
- Aguilar, B. A. (2010). *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las matemáticas en educación infantil*. Madrid: Enfoques educativos.
- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (págs. 15-22). Barcelona: Graó.
- AMEI, E. E. (2007). *Propuesta Pedagógica Educación Infantil 2º Ciclo*. Valladolid: Editorial de la infancia.
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Armengol, C. (2002). ¿Qué entendemos por colaboración?. En C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos* (págs. 11-32). Barcelona: Praxis.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2003). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Behrman, R. K. (1997). *Nelson. Tratado de Pediatría*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Belloq, G., & Gil, M. J. (2014). *Tocar el arte. Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística* (2ª edición ed.). Madrid: Kaleida forma.
- Bernal, J., & Calvo, M. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas, & M. Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil* (págs. 43-70). Barcelona: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias* (2ª edición ed.). Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: INDE.

- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). *Cómo aprende el cerebro. Las claves de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Braza, P., Sánchez-Sandoval, Y., & Carreras, R. (2016). El desarrollo socioemocional en educación infantil. En C. Martín, & J. I. Navarro, *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (págs. 156-174). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carlé, S. (2006). *El juego del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Carpintero, E., Pastor, L., & García, M. (2011). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación. Dirección General de Formación Profesional.
- Carrasco, E., & Martínez, L. (2002). Colaboración entre las familias y la escuela. En C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Castejón, J. L., & Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en educación infantil y primaria*. Alicante: Club Universitario.
- Chamorro, M. C. (2007). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Cratty, B. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Decreto nº 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado en la Región de Murcia (BORM de 20 de mayo).
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. España: Biblioteca Nueva.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, A. M., Yuste, J., Plazas, C., & Luis, J. C. (2007). *Las 10 claves del aprendizaje motor*. Madrid: Adal.
- Dienes, Z. P. (1970). *La construcción de las matemáticas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Díez de Ulzurrun, A. (2013). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (Vol. I). Barcelona: Graó.
- Díez Martín, M. (2016). *Didáctica de las emociones en educación infantil*. Trabajo de grado, Magisterio Educación Infantil, Universidad Complutense, Madrid

- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil* (2ª edición ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díez Navarro, C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Domínguez Chillón, G. (2004). *Los valores en la educación infantil* (6ª edición ed.). Madrid: La muralla.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Erikson, E. H. (2009). *Infancia y sociedad*. Madrid: Home-Paidos.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 235-241.
- Fernández Bravo, J. A. (2013). *Didáctica de la matemática en la educación infantil* (5ª edición ed.). Madrid: Grupo Mayéutica-Educación.
- Fernández Manzanal, R., & Bravo, M. (2015). *Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil*. Madrid: Pirámide .
- Fernández, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Fernández, E., Quer, L., & Securún, R. M. (2009). *Rincón a rincón* (2ª edición ed.). Barcelona: Octaedro.
- Feu, M. T. (2009). Experimentar con materiales en el 0-6. *Aula de Infantil* (52), 7-10.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1985). *Virtudes del educador*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gagné, E. D. (2001). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar* (2ª edición ed.). Madrid: Antonio Machado Libros.
- García Aretio, L., Ruiz Corbellá, M., & García Blanco, M. (2009). Los escenarios de la educación. En L. García Aretio, M. Ruiz Corbellá, & M. García Blanco, *Claves para la educación* (págs. 147-188). Madrid: Narcea - UNED.

- Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación. Universidad Complutense de Madrid*, 1(1), 17-34.
- Gardner, H., & Feldman, D. (2000). *El proyecto Spectrum* (Vol. I). Madrid, España: Morata.
- Garrote, N., Campo, J. d., & Navajas, R. (2008). *Diseño y desarrollo de las tareas motoras en Educación Primaria*. Madrid: Wanceulen.
- Guzmán, M. D. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Revista enfoques educativos* (38), 42-48.
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de pedagogía* (332), 46-51.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 435-456.
- Jefatura del Estado Español. (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil de Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Martín, C., Navarro, J. I., & Calleja, M. A. (2016). Distintas miradas sobre el desarrollo de la infancia. En C. Martín, & J. I. Navarro, *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria* (págs. 19-39). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. España: Octaedro.
- Martínez Fuentes, M. T. (2002). Aprendizaje a través del juego. En J. A. Moreno Murcia, *Evolución del juego a lo largo del ciclo vital* (págs. 39-43). Málaga: Aljibe.
- Martínez, G., & Sena, C. (2009). Las rutinas como acciones rituales en la vida cotidiana escolar. En N. Ros, *Rutinas y rituales en la educación infantil. Cómo se organiza la vida cotidiana* (págs. 6-17). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). Madrid: Pearson Educación.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). DECRETO 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la educación infantil. *BOE*, 61, 6-15.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *BOE*, 312, 53735-53738
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por la que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. *BOE*, 4, 474-482
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Morgado, E.M., et al. (2013). Desarrollo de competencias a través de Objetos de Aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia*. Número 36. Monográfico Especial SIIE 2012. 28 de febrero de 2013. Consultado el (07/06/2016) en <http://www.um.es/ead/red/36/>
- Morgado, B., Jiménez, A., & Motrico, E. (2014). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje. Procesos metacognitivos. En M. d. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. d. Reina, . . . J. A. Mora, *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (págs. 60-79). Madrid: Pirámide.
- Ortega, J., & Sánchez-Queija, I. (2014). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: el sentido del aprendizaje . En M. d. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. d. Reina, . . . J. A. Mora, *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (págs. 80-102). Madrid : Pirámide .
- Papalia, D., & Wendkos, S. y. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11ª edición ed.). México: Mc Graw Hill.
- Pecci, M., Herrero, T., López García, M., & Mozos, A. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez Cordero, C. (1989). *La importancia de los juegos y los juguetes para el desarrollo de la educación integral de los niños en Educación Infantil*. Badajoz: Autodidacta.

- Pertegal, M. Á., & Prados, M. d. (2014). El papel del docente en la construcción del conocimiento del aula . En M. d. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. d. Reina, . . . J. A. Mora, *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (págs. 103-124). Sevilla.
- Piaget, J. (2007). *Psicología del niño* (17ª edición ed.). París: Morata.
- Prados, M. d., Reina, M. d., & del Rey, R. (2014). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En M. d. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. d. Reina, . . . J. A. Mora, *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria* (págs. 13-35). Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. (2010). *Proyecto de Innovación nº 22: Diseño y producción de recursos para la enseñanza de la alimentación en la formación inicial de maestros* . Madrid : Vicerrectorado de espacio Europeo. UCM .
- Rodríguez Espinar, S. (2006). *La orientación tutorial: su concepción y su práctica*. España: Ministerio de Educación.
- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas . *Revista docencia e investigación*, 105-130.
- Romero, J. (2012). Estudio y aplicaciones de la creatividad en educación. Arte y educación creadora. En A. Abraham, & A. Perote, *Creatividad y neurociencia cognitiva* (págs. 111-121). Madrid: IMC .
- Rosa, J., & del Río, E. (1999). *Terminología de Educación Física y su didáctica*. León: Universidad de León.
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M., & Sánchez Bañuelos, F. (1998). La adquisición de la habilidad motriz en la infancia: procesos básicos. En S. Castillo, *Curso de Especialización en Educación Física para la Educación Primaria*. Madrid: UNED.
- Ruiz, S & Rebollo, M.S. (2015). El aula de Educación Infantil: el aula creativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). *Enlace web:* <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (06-06-2016)

- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Thibodeau, G. & Patton, K. (2000). *Anatomía y Fisiología*. Madrid: Harcourt.
- Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 35-52.
- Vega, S. (2006). *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

6. ÍNDICE ANALÍTICO Y DE AUTORIDADES

A			
Abad	69, 89, 94	atención	14, 17, 19, 20, 22, 47, 53, 55, 57, 76, 79
Abad & Ruiz de Velasco	69	Ausubel	21, 22, 42, 43, 89
aceptación	5	autoconcepto	18, 26, 42, 51
actitud	9, 12, 17, 20, 33, 37, 63	autoestima	18, 26, 41, 51, 57, 63, 81, 83, 84
actividades	6, 7, 14, 15, 24, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 87	autonomía	26, 30, 36, 42, 43, 52, 56, 57, 59, 77
afecto	5, 12	B	
Aguilar	39, 89	Bandura	18
Ainscow	73	Bassedas	56, 89
Alsina	80, 89	Behrman	45, 46, 89
alumno	1, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 53, 63, 66, 68, 70, 72, 79, 85, 87, 88	Bellocq & Gil	69, 70
ambientes de aprendizaje	7, 27, 38, 73	Bernal & Calvo	82
AMEI	27, 89	Bernal y Calvo	80
amorosidad	11	Bigas	77, 78, 89
andamiaje	25, 26, 49, 51	Bisquerra	86, 88, 89
aprender	5, 8, 11, 12, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 39, 52, 58, 59, 67, 72, 80, 88	Blakemore & Frith	88
aprendizaje	4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 100, 101, 102	Blández	37, 71, 89
aprendizaje autorregulado	25	BORM de 20 de mayo	13, 90
aprendizaje constructivista	25	Braza	50, 51, 90
aprendizaje recíproco	25, 26	Bruner	25, 43, 49, 51, 91
aprendizaje significativo	4, 5, 22, 23, 25, 59, 62, 72, 88	C	
aprendizaje situado	25, 60	Carlé	70, 90
Aranda	74, 89	Carpintero	58, 90
Armengol	13, 89, 90	Carrasco & Martínez	76
armonía	5	Castejón y Navas	73
arte	43, 44, 68, 69, 70, 74, 86, 89, 90	Chamorro	55, 62, 90
		Cobb & Bowers	28
		coherencia	11, 22, 32, 42
		competencias	5, 6, 7, 9, 13, 15, 57, 60, 63, 66, 68, 70, 82, 84, 91, 93, 94, 100, 102
		competencias profesionales	13
		Competencias transversales	15
		compromiso	11, 12, 13, 26
		confianza	10, 12, 30, 37, 53, 59, 76

conocimiento 4, 5, 10, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26,
28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 46, 48, 52, 56, 58,
59, 62, 63, 71, 85, 86, 89, 92, 94

contenidos 4, 7, 12, 18, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 35, 38, 40,
51, 52, 53, 59, 65, 83

Cratty 65, 90

creatividad 15, 26, 34, 40, 43, 52, 64, 67, 68, 69, 70, 81,
94

cultura 8, 11, 13, 17, 24, 36, 42, 73, 74, 80, 84

currículo 17, 27, 28, 30, 51, 56, 66, 67, 81, 86, 87, 101,
102

D

Day 10, 11, 12, 90

Decreto 17/2008 51, 66, 67

Decroly 28, 90

Delval 18, 21, 90

desarrollo 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24,
25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 60, 65,
66, 68, 69, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86,
87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 100, 102

desarrollo integral 4, 5, 8, 18, 26, 41, 66, 83, 84, 86

desarrollo potencial 18, 23, 24, 26, 31

Dewey 27, 28, 34

Diaz 24, 32, 71

Diaz Barriga 24

Dienes 40, 90

Díez de Ulzurrun 38, 79, 90

Díez Martín 50

Díez Navarro 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 91

diversidad 14, 17, 20, 23, 30, 34, 35, 41, 43, 45, 69, 73,
76, 79

docente 10, 11, 13, 14, 18, 28, 34, 38, 66, 72, 73, 82, 83,
86, 90, 94

Domínguez Chillón 10, 12, 91

Durkheim 9, 91

E

Echeita 23, 91

educación 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 23,
24, 27, 29, 30, 36, 41, 50, 53, 60, 65, 68, 69, 70, 74,
76, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Educación Infantil 1, 4, 5, 6, 9, 15, 20, 23, 32, 35, 37, 38,
40, 41, 44, 51, 56, 57, 70, 72, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
100, 101

educador 8, 9, 10, 11, 34, 91

empatía 5, 12, 41, 50, 51

enseñar 8, 11, 21, 22, 33, 59, 89, 90, 95

Erikson 24, 91

Escamilla 82, 83, 91

escuela 8, 17, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 42, 50, 51, 57, 59,
60, 62, 63, 66, 68, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83,
87, 89, 90, 91, 92, 95, 101

Esteban 25, 49, 91

estrategia 4, 6, 20, 28, 33, 36, 41, 64, 72, 86, 88

estrategias metodológicas 8, 30

experimentar 8, 40, 62, 63, 65, 69, 71, 86

expresión 8, 34, 35, 40, 42, 52, 61, 67, 68, 70, 77, 82, 87,
89

F

familias 9, 14, 16, 32, 33, 34, 38, 41, 42, 57, 58, 64, 66,
69, 74, 75, 76, 78, 87, 89, 90

Fenstermacher 10

Fernández 1, 35, 37, 91

Fernández Bravo 40, 61

Fernández Manzanal & Bravo 59, 60

Fernández, Quer & Securún 36

Feu 58, 59, 60, 61, 91

Fons 54, 79, 91

formación 5, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 34, 35, 41, 42,
51, 57, 74, 75, 84, 86, 87, 88, 90, 94

formación permanente 5, 13, 34, 90

Freire 10, 91

Freud 24

G

Gagné 19, 91

García Aretio, Ruiz Corbellá & García Blanco 8

Gardner	24, 26, 31, 42, 63, 80, 81, 92
Gardner & Feldman	81
Garrote	1, 38, 47, 92
globalización	28, 29, 90
Goleman	12
Guzmán	28, 30, 92

H

Haavio	10
Hernández	27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 92
Hernández & Ventura	28, 29, 34
humildad	10, 11

I

Ibáñez	24, 92
inteligencia	8, 24, 40, 48, 81
interés	5, 6, 22, 23, 27, 28, 30, 35, 36, 51, 58, 59, 63, 66, 69, 83
investigación	11, 35, 36, 40, 43, 64, 81, 90, 94

J

juego	4, 23, 27, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 48, 55, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 80, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

K

Kant	9
Kilpatrick	28, 30

L

Laguía y Vidal	34, 35
lenguaje	32, 43, 48, 49, 67, 70, 77, 78, 79, 80, 82, 87, 89, 95
libertad	8, 36, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 87
LOE	28
LOMCE	28

M

Malaguzzi	8, 92
-----------	-------

Martín	23, 31, 48, 90, 92
Martín, Navarro & Calleja	23, 31
Martínez & Sena	54
Martínez Criado	23, 65, 92
Martínez Fuentes	67
Mayer	18, 21, 22, 25, 26, 59, 92
memoria	19, 20, 22, 47, 48, 55, 57, 61, 62, 71, 72, 85
meta	4, 5, 6, 8, 18, 23, 24, 25, 27, 41, 68, 74, 85, 88
Montessori	8, 93
Mora	66, 93, 94
moral	10, 14, 18
Morales Morgado	19, 20
Morgado	25, 93
motivación	4, 5, 12, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 33, 35, 42, 50, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 81
motivación intrínseca	5, 22, 23, 24, 26, 59, 60, 62, 67
mundo emocional	12, 66, 84

O

objetividad	11, 61
objetivos	6, 7, 26, 29, 30, 32, 34, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 81, 83, 86
Orden ECI/3854/2007	9
Ortega & Sánchez-Queija	18
Owens	49

P

Papalia	45, 46, 47, 48, 49, 50, 93
Pavlov	18
Pecci	67, 93
pensamiento	7, 16, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 42, 48, 50, 58, 69, 70, 78
Pérez Cordero	66, 93
Pertegal & Prados	20
Piaget	8, 21, 42, 43, 48, 67, 94
práctica	5, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 28, 29, 30, 41, 54, 71, 72, 73, 74, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 95, 101
Prados, Reina & del Rey	18, 19, 21, 22

profesor 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40,
 41, 51, 53, 83, 85, 87, 88
 estratégico 5
 profesor estratégico 7, 18, 23, 24
proyectos 7, 14, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 38, 43, 58, 64,
 86, 91, 92
 psicología 19, 21, 49, 67, 91, 93, 94

R

Real Decreto 1630/2006 56
 reflexión 6, 7, 30, 34, 70, 83
 Región de Murcia 6, 9, 13, 90
 respeto 4, 5, 9, 11, 18, 29, 34, 41, 53, 84, 88
 responsabilidad 5, 13, 15, 25, 43, 49, 74, 76, 87
rincones 7, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 56, 63, 64, 65, 66,
 76, 86, 91, 94
 ritmo madurativo 9, 24, 27
 Rodrigo 56, 94
 Rodríguez Espinar 68, 94
 Rodríguez Torres 34, 35, 36, 94
 Romero 69, 94
 Rosa del Río 68
 Ruiz & Rebollo 64
 Ruiz de Velasco & Abad 67
 Ruiz Pérez 65, 94
 Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos 72
 Russell 12

S

Skinner 18
 Stenhouse 28

T

Tafari 81, 95
 tarea 8, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 34, 37, 49, 55, 72
 tareas potencialmente significativas 4, 5, 26
 técnica metodológica 4, 5, 23, 26, 36, 38, 57, 60, 62, 63,
 66, 68, 70, 73, 75, 77, 78, 80, 82
 Thibodeau & Patton 47
tolerancia 11
 Torío 76, 95
 trabajo en equipo 13, 15, 42, 89, 90
 transferencia 4, 5, 8, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 41, 59, 72,
 88

U

Universidad Complutense de Madrid 6, 9, 15, 85, 92

V

valores 8, 12, 14, 15, 17, 20, 30, 68, 84, 90, 91
 Vega 62, 95
 Vygotsky 18, 21, 31, 42, 43, 49, 79, 95

W

Wood, Bruner & Ross 25

Z

Zabala 58, 95
 Zabalza 56, 95
 Zehm y Kottler 12
 zona de desarrollo próximo 18, 30, 31, 35, 43, 49

7. ANEXO

Viene del 1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

A continuación se presenta el epígrafe concreto del trabajo donde se han fundamentado cada una de las competencias del Grado de Maestro en Educación Infantil.

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	3.1.3; 3.2.2; 3.2.4; 4.2.	Martínez Criado, 23, 65; Martín, Navarro & Calleja, 23, 31, 48; Garrote, Campo & Navajas, 38, 47; Papalia et al., 45, 46, 47, 48, 49, 50; Behrman et al., 45, 46; Thibodeau & Patton, 47; Braza, Sánchez Sandoval & Carreras, 50, 51; Cratty, 65; Pérez Cordero, 66; Alsina, 80; Bisquerra, 86.	Díez Martín, 50.
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.2.2; 3.2.4.	Piaget, 8, 21, 42, 43, 48, 67; Armengol, 13,; Delval, 18, 21; Mayer, 18, 21, 22, 25, 26, 59; Prados, Reina & del Rey, 18, 19, 21, 22; Ortega & Sánchez-Queija, 18; Gagné, 19; Morales Morgado, 19, 20, Pertegal & Prados, 20; Vygotsky, 18, 21,31,42,43,79; Ausubel, 21, 22, 42, 43; Echeita, 23; Erikson, 24; Gardner, 24, 26, 31, 42, 63, 80, 81; Morgado, Jiménez & Motrico, 25; AMEI, 27; Díez Navarro, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34; Guzmán, 28, 30; Hernández & Ventura, 28, 29, 34; Laguía & Vidal, 34, 35; Rodríguez Torres, 34, 35, 36; Fernández, Quer & Securún, 36; Fernández, 35, 37; Dienes, 40; Mora, 66; Martínez Fuentes, 67; Romero, 69; Tafuri, 81.	Ibáñez, 24; Esteban, 25, 49; Hernández, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34; Díaz, Yuste, Plazas & Luis, 71.
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.	3.2.4.		Castejón & Navas, 73.
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.2.4.	Carrasco & Martínez, 76.	Carpintero et al., 58; Torio, 76.
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.2.4.	Rodríguez Espinar, 68.	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
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 consecuencias para intervenir o colaborar.	3.2.4.		Rodrigo, 56.
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	3.2.4.	Martínez & Sena, 54.	Ruiz & Rebollo, 64.
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.	3.1.3; 3.1.4; 3.2.4; 2.2.5.	Diez Navarro, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34; Guzmán, 28, 30; Hernández & Ventura, 28, 29, 34; Laguía & Vidal, 34, 35; Rodríguez Torres, 34, 35, 36; Fernández, Quer & Securún, 36; Fernández, 35, 37; Bassedas et al., 56; Zabalza, 56; Zabala, 58; Escamilla, 82, 83.	Ibáñez, 24; Hernández, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34; Escamilla, 82.
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.	4.4.	Bisquerra, Pérez & García, 88; Blakemore & Frith, 88.	
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.	3.1.1; 3.1.2.	García Aretio, Ruiz Corbella & García Blanco, 8; Domínguez Chillón, 10; Freire, 10; Day, 11.	Day, 10, 12; Domínguez Chillón, 12.
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.1.1; 3.1.4.	Montessori, 8; Malaguzzi, 8; Durkheim, 9; Decroly, 28.	Durkheim, 9.
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.1.2; 3.2.4.	Orden ECI/3854/2007, 9; Real Decreto 1630/2006, 56; Decreto 17/2008, 51, 66, 67; Gardner & Feldman, 81.	
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.	Feu, 59, 60, 61; Fernández Manzanal & Bravo, 59, 60; Vega, 62.	Feu, 58.
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	3.2.4.	Aranda, 74.	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas	3.1.4; 3.2.4.	Aguilar, 39; Fernández Bravo, 40, 61; Chamorro, 55, 62.	
CG13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura	3.1.4; 3.2.4.	Díez de Ulzurún, 38, 79; Fons, 54, 79; Bigas, 77, 78.	Díez de Ulzurún, 79.
CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical	3.2.4.	Bernal & Calvo, 82; Alsina, 80; Tafuri, 81.	
CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual	3.2.4.	Ruiz de Velasco y Abad, 67; Abad & Ruiz de Velasco, 67, 69, 91; Belloq & Gil, 69, 70; Romero, 69; Carlé, 70.	
CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física	3.1.4; 3.2.4.	Blández, 37, 71; Martínez Criado, 23, 65; Ruiz Pérez, 65; Martínez Fuentes, 67; Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos, 72.	Pecci et al., 67; Rosa del Río, 68; Ruiz Pérez & Sánchez Bañuelos, 72.

Las competencias transversales del trabajo del TFG como producto:

CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita, y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.

CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

La competencia que más predomina en este TFG es la CG.2. Psicología de la Educación, ya que las diferentes teorías del aprendizaje son la base sobre las que se sustentan los principios y estrategias metodológicas y las situaciones didácticas que se llevan a cabo en el Centro y se desarrollan en este trabajo.