



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

Trabajo Fin de Grado

LOS RINCONES EN EL MARCO DE UNA METODOLOGÍA GLOBALIZADORA

The corners within the framework of a globalizing methodology

Estudiante: Berta Elvira Pita Hernández

Tutora: Angélica Martínez Zarzuelo

Madrid, junio de 2018

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	5
KEY WORDS.....	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación e interés del tema	6
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado	6
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	7
2.1. Objetivos generales	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Concepto: los rincones.....	8
3.2. Antecedentes históricos del trabajo por rincones.....	10
3.3. Formas de entender el trabajo por rincones.....	13
3.4. Aspectos organizativos de los rincones	14
3.5. Tipos de rincones.....	17
3.6. El papel del maestro en los rincones	21
3.7. Las ventajas del trabajo por rincones	23
3.8. Los rincones en el marco de la Psicología	24
3.9. Los rincones en el marco de la legislación educativa	27
3.10. Algunas metodologías globalizadoras donde integrar los rincones	28
4. PROPUESTA DE DISEÑO DE LOS RINCONES PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE GLOBALIZADO.....	31
4.1. Características del grupo	31
4.1.1. Desarrollo físico.....	32
4.1.2. Desarrollo cognitivo	33
4.1.3. Desarrollo emocional.....	35
4.1.4. Desarrollo social.....	35
4.1.5. Desarrollo moral	37
4.1.6. Desarrollo psicomotor	38
4.1.7. Desarrollo lingüístico	39
4.1.8. Desarrollo de la expresión plástica	41
4.1.9. Desarrollo del pensamiento lógico-matemático.....	42
4.2. Diseño de la propuesta	43
4.2.1. Rincón de lógica-matemática	46
4.2.2. Rincón de lenguaje	53
4.2.3. Rincón de juego simbólico	56
4.2.4. Rincón de expresión plástica.....	58
4.2.5. Rincón de psicomotricidad	60
4.2.6. Rincón de construcciones.....	63
5. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	65
5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias	65
5.2. Limitaciones y propuestas de mejora	65

5.3. Conclusiones y reflexión personal	67
5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo	68
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
7. ÍNDICES	80
7.1. Índice de tablas.....	80
7.2. Índice de ilustraciones	80
7.3. Índice de autores.....	81

RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio de los rincones, no solo como una organización espacial determinada del aula sino también como una estrategia metodológica. Dicho estudio está orientado a la etapa de Educación Infantil. El conocimiento de esta metodología desde un punto de vista teórico es clave para poder llevarla a la práctica en el aula. Por eso, tras un acercamiento al concepto de los rincones, se profundiza en la propia metodología, tratando diversos aspectos de la misma como las diferentes formas de entender el trabajo por rincones, sus aspectos organizativos, los tipos de rincones que se pueden crear, el rol del maestro, las ventajas de llevarla a la práctica y su relación con el constructivismo.

En la legislación educativa vigente, se propone la organización del aula en rincones. Además, dicha legislación establece un conjunto de orientaciones metodológicas en relación a la Educación Infantil entre las que destaca el principio de globalización.

Teniendo en cuenta este marco teórico, a continuación, se lleva a cabo una propuesta didáctica basada en el diseño de rincones que respondan a un proceso de enseñanza y aprendizaje globalizado. En dicha propuesta se presentan actividades diseñadas para un proyecto de trabajo concreto, cuya temática es *El Espacio*.

ABSTRACT

In this paper, a study of the corners is presented, not only as a specific spatial organization of the classroom but also as a methodological strategy. This study is oriented to the stage of Pre-School Education. The knowledge of this methodology from a theoretical point of view is key to be able to put it into practice in the classroom. For this reason, after an approach to the concept of the corners, the study deepens in the own methodology, analysing diverse aspects of it like the different forms to understand the corners of work, its organizational aspects, the types of corners that can be created, the role of the teacher, the advantages of putting it into practice and its relationship with constructivism.

In the current educational legislation, the organization of the classroom in corners is proposed. In addition, this legislation establishes a set of methodological guidelines in relation to Pre-school Education, among which the principle of globalization stands out.

Taking into account this theoretical framework, a didactic proposal based on the design of corners responding to a globalized teaching and learning process is then carried out. In this proposal are presented activities designed for a concrete work project, whose theme is *The Space*.

PALABRAS CLAVE

Rincones, Educación Infantil, principio de globalización, estrategia metodológica.

KEY WORDS

Corners, Pre-school Education, principle of globalization, methodological strategy.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés del tema

La elección del tema de mi Trabajo Fin de Grado no ha sido una tarea fácil ya que, además de elegir una temática que me permitiera plasmar todo el conocimiento y las competencias adquiridas a lo largo del Grado, quería que me resultara motivador y, sobre todo, práctico. Y es que, siendo consciente de que la elaboración de este Trabajo Fin de Grado iba a requerir muchas horas de esfuerzo y trabajo, necesitaba un tema que me generara interés y que, a la vez, me pudiera servir como aprendizaje de cara a mi futuro profesional. Debido a esto, en un inicio barajé muchos temas, decantándome al final por la metodología de rincones.

A lo largo de mi experiencia en los diferentes períodos de prácticas del Grado, me percaté de que un gran número de aulas de Educación Infantil se organizan en rincones. Aunque había oído hablar mucho acerca de ellos y a pesar de que en los Prácticum I y II había observado algunas pinceladas de cómo se trabaja siguiendo esta metodología, en ninguna asignatura del Grado lo había tratado desde un punto de vista teórico. Por eso, me pareció interesante aprovechar el Trabajo Fin de Grado para profundizar en el estudio de los mismos, en las bases que los sustentan y en las características que los definen.

Además, a medida que fui ahondando en el tema reparé en que, a la hora de poner en práctica la metodología de rincones, no siempre se tiene en cuenta el principio de globalización tan importante a la hora de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil pudiendo, incluso, dar la sensación de que los aprendizajes adquiridos en un rincón no guardan apenas relación con los adquiridos en el resto. Teniendo en cuenta la importancia de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva globalizadora, me resultó interesante integrar los rincones dentro de una metodología de trabajo basada en dicha perspectiva.

De esta forma, mi propuesta educativa está orientada a plantear un posible diseño de los rincones del aula, aprovechando todo su potencial como espacios donde lograr aprendizajes significativos, presentando los contenidos trabajados en ellos de forma interconectada gracias al hilo conductor que proporciona la temática concreta de un proyecto desarrollado en el aula.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

En el presente TFG quedan integradas las Competencias Generales del Grado, siendo en el apartado 5.4. donde se indica de forma explícita el lugar en que cada una está fundamentada.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- A. Sintetizar e integrar los contenidos y competencias relativos al Grado de Maestro de Educación Infantil.
- B. Integrar y aplicar los contenidos y estrategias didácticas adquiridos en las diversas asignaturas del Grado a los diferentes ámbitos disciplinares.
- C. Desarrollar y demostrar el dominio de diferentes técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita, a través del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- D. Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, a partir de una adecuada documentación.
- E. Elaborar un trabajo formalmente correcto, acorde con el nivel exigido para un documento de Fin de Grado.

2.2. Objetivos específicos

- A. Analizar el concepto de los rincones, a través de las aportaciones de diferentes autores.
- B. Profundizar en el origen de esta metodología.
- C. Identificar los aspectos organizativos de la metodología de rincones.
- D. Concretar las funciones del maestro en los rincones.
- E. Identificar las ventajas que supone la metodología de rincones.
- F. Analizar las posibilidades de los rincones como espacios donde desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje globalizado.
- G. Proponer mejoras didácticas de los rincones para que respondan al enfoque globalizador de la enseñanza.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Concepto: los rincones

Los rincones se pueden definir como los espacios delimitados del aula donde los alumnos llevan a cabo actividades lúdicas, pequeñas investigaciones, manipulan, desarrollan sus proyectos, así como su creatividad y establecen relaciones tanto con sus compañeros como con los adultos (Ibáñez, 1995).

De acuerdo con Laguía y Vidal (2015) y Gervilla (2006), el trabajo por rincones consiste en organizar la clase en pequeños grupos, los cuales llevarán a cabo actividades diferentes al mismo tiempo. Según estas autoras, esta metodología tiene como base la consideración del niño como protagonista activo de su propio aprendizaje, que irá construyendo sus conocimientos por medio de los sentidos y la manipulación. En la misma línea, Fernández (2009) define los rincones como unos espacios acotados del aula en los que se plantean diferentes actividades de aprendizaje de forma simultánea. De esta manera, al ofrecer un amplio abanico de posibilidades a los alumnos, el trabajo por rincones permite dar respuesta a los diferentes ritmos de desarrollo, necesidades e intereses de los alumnos de un grupo ayudándoles, así, a la construcción de su propio conocimiento.

De esta forma, como indican Martín y Viera (2000) y del Carmen y Viera (2006), el concepto de rincón va más allá de ser una organización espacial determinada del aula, siendo asimismo una estrategia metodológica e implicando, por tanto, una “forma de hacer y entender la práctica educativa” (del Carmen y Viera, 2006, p. 70). Para ello, como exponen Laguía y Vidal (2015), es necesario que el maestro adquiera una actitud diferente de cara al proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor deberá convertirse en un facilitador del aprendizaje, permitiendo que sea el propio niño el que, a través de la construcción activa de su propio conocimiento, se convierta en el protagonista del proceso (Fernández, Quer y Securun, 1997).

Estos mismos autores mencionan que las actividades que se realizan en los rincones no tienen por qué estar destinadas únicamente al trabajo en pequeños grupos, sino que también se pueden incluir actividades dirigidas al trabajo individual o por parejas.

En cuanto a la localización de los rincones, hay autores que consideran que no tienen por qué estar limitados al aula. Es el caso, por ejemplo, de Rodríguez (2011) que los define como espacios delimitados, no solo del aula sino también de zonas cercanas a esta, donde se trabaja de manera simultánea en torno a una misma temática.

Al analizar el concepto de rincón, hay dos términos que aparecen estrechamente relacionados con el mismo y que, en ocasiones, se utilizan indistintamente: zona y taller.

Vázquez (2004) se refiere a las zonas como cada uno de los espacios fijos en los que se encuentra dividida la clase, en los cuales se plantean diferentes propuestas o rincones. Por lo tanto, para ellos, el rincón sería cada una de esas propuestas planteadas en cada zona. Por su parte, los talleres, se podrían definir como modalidades de trabajo en las que se realizan actividades más sistematizadas y dirigidas que en los rincones, con un nivel de dificultad que va aumentando progresivamente y que permiten que el niño vaya adquiriendo diferentes recursos y técnicas que, posteriormente, podrá poner en práctica en los rincones (Parra, 2005; Vázquez, 2004).

Sin embargo, a pesar de que algunos autores relacionen los rincones con el juego espontáneo y los talleres, con los aprendizajes más académicos, sistematizados y dirigidos, Laguía y Vidal (2015) puntualizan que, a estas edades, es difícil separar juego y aprendizaje y que, por tanto, no hay por qué diferenciar entre ambas estrategias metodológicas. En los rincones, juego y trabajo están estrechamente relacionados. Para el niño, el juego no es solo una actividad de disfrute; es, además, una necesidad vital ya que constituye un instrumento básico en su aprendizaje. El niño aprende de manera espontánea a través del juego. En palabras de Stilman, 1990, citada por de Pablo y Trueba (2003), “para el niño el juego es una forma de trabajo, su medio para descubrir cómo es él mismo, su mundo y cómo comunicarse [...]” (p.26). Asimismo, el juego favorece el desarrollo del niño a nivel cognitivo, social, motor y emocional (Pecci, Herrero, López y Mozos, 2010).

Dado que en la edad infantil juego y trabajo van de la mano, el hecho de que en ocasiones se diferencie entre rincones de juego y rincones de trabajo está más relacionado con la intencionalidad con la que el maestro plantea cada uno de estos espacios que con el hecho de que los primeros estén vinculados al juego y los segundos al trabajo más académico. Así, los rincones de trabajo suponen un planteamiento más estructurado y están dirigidos a que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas y psicomotoras a través de actividades de descubrimiento y experimentación. En contraposición, los rincones de juego no están tan estructurados y buscan el “desarrollo de la capacidad imaginativa y afectiva del niño” (Parra, 2005, p.219). Esta distinción, como apuntan Ezquerro y Argos (2008), no está reñida con el hecho de que en todos los rincones exista la posibilidad de facilitar la actividad lúdica.

En contraposición, Barcia (2012) considera que, dado que este planteamiento metodológico abarca no solo el juego libre sino también el trabajo manipulativo así como el desarrollo de las áreas cognitiva, social y afectiva, no deberían denominarse ni rincones de juego ni de trabajo, sino rincones de actividad.

3.2. Antecedentes históricos del trabajo por rincones

Como indican Fernández (2009) y Laguía y Vidal (2015), aunque el trabajo por rincones es ampliamente utilizado hoy en día en las aulas, no es una estrategia nueva. Las primeras aportaciones en referencia al trabajo por rincones vinieron de la mano de algunos autores enmarcados dentro de la corriente de la Escuela Activa.

La Escuela Activa fue un movimiento pedagógico que apareció entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Carreño, 2000a). También denominada Escuela Nueva, tuvo su origen en las ideas de autores como Rousseau, Pestalozzi o Froëbel que, entre otros, asentaron algunos de los principios básicos sobre los que, posteriormente, se consolidó este modelo pedagógico (Parra, 2005):

- El reconocimiento del valor de la infancia por parte de Rousseau (1712-1778), que consideró la infancia como una etapa en sí misma y diferente de la adultez. Asimismo, para Rousseau, en todo proceso educativo el niño debe ser considerado el centro del mismo. Además, como explica Carreño (2000a), Rousseau identificó cinco etapas evolutivas por las que pasa el ser humano desde que es niño hasta que se convierte en adulto y, por tanto, a cada edad le corresponderá un tipo de educación diferente, en función de las características evolutivas de la fase en la que se encuentre.
- La idea aportada por Pestalozzi (1746-1827) acerca de que aprendemos a través de la acción y la manipulación, por lo que es vital introducir los trabajos manuales en la escuela.
- La identificación, por parte de Froëbel (1782-1852), de la importancia del juego en el desarrollo integral del niño, así como la importancia de que, en los primeros años de vida, la educación debe girar en torno a la creatividad y la libertad del niño (Carreño, 2000a).

Entre estos autores, Ruiz y Rebollo (2012) destacan también las ideas del español Pablo Montesino (1781-1849), que basó su metodología “en la actividad espontánea del niño y en la utilización del juego como principal recurso didáctico” (Parra, 2005, p.46).

De acuerdo con Parra (2005), todas estas aportaciones supusieron una profunda modificación de la concepción que hasta entonces se tenía de la educación, la organización de la escuela, la metodología didáctica y el papel del maestro. Frente a la concepción tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, la Escuela Nueva proponía unos principios metodológicos completamente diferentes:

- Principio de actividad, tanto física como intelectual. Como puntualiza Carreño (2000a), aprendemos mediante la acción, no solo intelectual a través de la observación, investigación, resolución de problemas, etc. sino también de la acción física por medio de los trabajos manuales o el juego.
- Principio de interés. El proceso educativo debe partir siempre de las necesidades e intereses de los niños. De esta forma conseguiremos que se muestren motivados de cara a aprender.
- Principio de individualización. Debemos tener en cuenta las características particulares de cada alumno para, así, poder adaptar el proceso educativo a cada individuo.
- Principio de socialización. A través del trabajo en equipo, los niños desarrollan hábitos de cooperación y convivencia, fundamentales en nuestra vida en sociedad.
- Principio de globalización. El niño no percibe el mundo como un conjunto de partes aisladas entre sí, sino como un todo. Por eso es importante presentarles los conocimientos de manera globalizada.

Continuando con la explicación de Parra (2005), dentro de la corriente pedagógica de la Escuela Nueva se engloban multitud de autores entre los que podemos destacar a algunos como María Montessori (1870-1952), Rosa Agazzi (1860-1951), Carolina Agazzi (1870-1945) y Ovidio Decroly (1871-1932).

Montessori, 1979, citada por Irais (2014), opinaba que la inteligencia de los niños estaba estrechamente vinculada a los sentidos y, como consecuencia, los niños aprenden a través de la acción y el movimiento ayudándose de unos materiales sensoriales. Para potenciar su proceso de aprendizaje, el maestro debe ir ofreciendo dichos materiales a los niños en momentos determinados de su desarrollo, cuando ya estén preparados para utilizarlos como apoyos a través de los cuales construir nuevos procesos mentales. Para María Montessori, era fundamental que la clase proporcione al niño un ambiente que favorezca el autoaprendizaje y la experimentación y, para eso, es sumamente importante que el aula esté bien organizada y ordenada, con muebles y objetos adaptados a la altura y demás características físicas de los niños. De esta forma, podrían moverse por el espacio con plena libertad y autonomía (Ruiz y Rebollo, 2012). En esta misma línea, las hermanas Agazzi también promovían una educación basada en la libertad, la manipulación y la experimentación dando importancia a que el ambiente de aprendizaje en el que se desenvuelvan los niños sea similar al de una casa, facilitándoles así el desarrollo de actividades de la vida cotidiana (Irais, 2014).

Decroly, por su parte, fue el creador del concepto de “centro de interés”, a partir de la idea de que el pensamiento del niño es global y no está dividido en partes. Por ello, no se les puede presentar los contenidos compartimentados en materias sino como un todo, como un conjunto de ideas asociadas. Para Decroly, además, el juego debía tener un papel protagonista en la educación de los niños ya que, aparte de favorecer el interés, es una herramienta ideal a través de la cual los niños llevan a cabo descubrimientos de manera espontánea y fomenta una pedagogía activa. Así, el juego constituye una base fundamental en el aprendizaje del niño (Moreno, 2014). Bajo esta misma idea del pensamiento globalizado Kilpatrick (1871-1965), a partir de las ideas de John Dewey, planteó la metodología por proyectos en la cual, los niños eligen el proyecto libremente en función de sus intereses. Esto va a favorecer que los alumnos estén motivados para aprender. A través de esta metodología, los niños son protagonistas de su propio aprendizaje y, gracias al esfuerzo individual de cada uno, sacan adelante un proyecto conjunto (Laguía y Vidal, 2015).

Ruiz y Rebollo (2012) destacan, asimismo, la figura de John Dewey dentro del movimiento de la Escuela Nueva. Fue muy crítico con la escuela tradicional y defendía la idea de que los contenidos escolares debían guardar una estrecha relación con la realidad del niño y con su vida cotidiana. Era partidario de que los programas escolares debían tener su origen en las necesidades e intereses del niño, así como de que aprendemos haciendo (Carreño, 2000a).

Al hablar del origen del trabajo por rincones, debemos destacar también a Freinet, representante del paso de la Escuela Nueva a la Escuela Moderna y Cooperativa. Aunque no consideraba el juego como un eje central de la actividad infantil, sí coincide con los autores anteriores en la necesidad de que la escuela debe centrarse en una pedagogía activa que dé un papel protagonista al niño, partiendo de sus intereses y necesidades para conseguir un aprendizaje significativo. Añade, además, la necesidad de que la escuela sea una prolongación de la vida cotidiana del niño, de tal forma que los contenidos y tareas escolares guarden relación con su día a día y con el medio en el que se desenvuelve (Carreño, 2000b). En España, dentro del movimiento de la Escuela Moderna, se puede destacar a Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) que fue uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Su pensamiento tiene muchos puntos en común con el de Froebel. Al igual que este, defendía que el pensamiento se desarrolla por medio de la acción, la necesidad de dar libertad al niño para hacer o el fuerte nexo de unión entre juego y trabajo. Giner de los Ríos es considerado, asimismo, uno de los precursores de la Educación Integral, la cual sostiene que la educación debe estar dirigida a todos los ámbitos del ser humano y no solo al intelectual. De esta forma, la escuela debe estar dirigida también al desarrollo de la creatividad, la educación física y al juego como base del proceso

de aprendizaje. Además, este autor sostenía la importancia de que la escuela no fuera un espacio aislado y ajeno a la vida cotidiana y a la sociedad (Parra, 2005).

En el origen del trabajo por rincones Laguía y Vidal (2015) conceden también un papel importante al Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (MCI), destacando la figura de Tonucci (1977) para quien existen dos tipos de escuela: la de las actividades y la de la investigación. La “escuela de las actividades” se organiza en talleres y laboratorios donde los niños pueden elegir las actividades que quieren realizar, desde pintar, disfrazarse o hacer representaciones teatrales hasta cuidar animales, cocinar o llevar a cabo actividades lógicas. La “escuela de la investigación”, que a sus ojos es mucho más rica que la anterior, consiste en una escuela que fomenta la investigación como medio para que los alumnos construyan su propio conocimiento.

3.3. Formas de entender el trabajo por rincones

A la hora de llevar a la práctica el trabajo por rincones, autores como Gervilla (2006) y Laguía y Vidal (2015) señalan que existen dos vías completamente diferentes:

La primera consiste en que los niños acuden a los rincones en sus ratos libres, es decir, en los momentos que les quedan una vez han finalizado los trabajos o actividades que el maestro había programado. En este caso, los niños pueden llegar a la conclusión de que, mientras estaban realizando la tarea anterior fijada por el maestro, estaban trabajando y aprendiendo y que los rincones son un lugar para simplemente “entretenerse”. Esta forma de enfocar los rincones beneficia a los que necesitan menos tiempo para realizar las tareas mientras que, aquellos que necesitan más tiempo para terminarlas, se frustran al no disponer de tiempo para acceder a los rincones. La segunda vía, sin embargo, da la misma importancia a los rincones que a cualquier otra actividad. Se asigna un tiempo fijo de rincones dentro del horario escolar y se ofrece a todos los niños las mismas posibilidades de acceso a los mismos.

En la primera opción, los rincones se entienden como un complemento de la actividad principal mientras que, en la segunda, son entendidos como un contenido específico en sí mismo. Por tanto, siguiendo esta explicación, la segunda opción es la que verdaderamente supone un cambio en la forma de entender la práctica educativa con respecto a la visión tradicional y, de acuerdo con Bassedas, Huguet y Solé (2014), es esa segunda opción la que caracteriza realmente a la metodología de rincones. En esta misma línea, Barcia (2012) considera que el trabajo por rincones debe tener el mismo valor que cualquier otra actividad llevada a cabo en el aula ya que, al igual que en aquellas, en los rincones se trabajan contenidos a través de diferentes juegos y actividades que requieren un espacio, un tiempo y unos recursos materiales para desarrollarlos.

3.4. Aspectos organizativos de los rincones

Para Laguía y Vidal (2015), la organización de la clase por rincones está sujeta, principalmente, a dos factores: el espacio disponible y las necesidades del grupo de alumnos.

El **espacio** del que disponemos es fundamental ya que, de acuerdo con Dembilio (2009) y Fernández et al. (1997), un aspecto importante a tener en cuenta es el de asignar a cada rincón un espacio fijo, bien acotado y fácilmente identificable por los alumnos. El propio mobiliario, como los armarios o estanterías, nos pueden ayudar a delimitar dichos espacios. Sin embargo, como apuntan Laguía y Vidal (2015), el aula de Educación Infantil debe ser un espacio funcional y flexible que permita conjugar rincones fijos con zonas destinadas a trabajar en gran grupo, talleres, etc.

Ya se ha comentado anteriormente que algunos autores como Rodríguez (2011), consideran que los rincones no tienen por qué estar limitados al espacio del aula. En contraposición, Dembilio (2009) puntualiza que siempre que sea posible, es conveniente que los rincones se localicen dentro del aula ya que, de esta forma, facilitaremos la labor del maestro que podrá estar pendiente de los diferentes rincones e intervenir cuando sea necesario. No obstante, junto con Fernández (2009) y Fernández et al. (1997), advierten que la variedad de rincones no va a depender únicamente del espacio disponible sino que también estará supeditado a otros factores como los objetivos educativos que nos hayamos planteado conseguir, el número de alumnos, el material disponible o el grado de intervención del maestro necesario en cada rincón. En esta línea, estos últimos autores explican que cada rincón debe ofrecer disponibilidad para un número variable de alumnos que puede oscilar entre dos y cinco niños. Sin embargo, debemos tener en cuenta que, para no limitar ni condicionar la elección de rincón por parte de los alumnos, sumando los espacios disponibles en todos los rincones, debe haber cuatro o cinco sitios más que alumnos en el grupo. Asimismo, siempre que haya algún rincón que requiera una mayor atención por parte del maestro, se deberá compaginar con otros rincones en los que los niños puedan trabajar de manera más autónoma. Además, mientras que algunos rincones deberán estar presentes durante todo el curso, otros podrán ser establecidos de forma temporal, en función del mayor o menor grado de interés mostrado por los alumnos hacia el mismo, de la programación didáctica, etc.

Barcia (2012) coincide con Fernández et al. (1997) en la necesidad de que todos los días se reserve un **tiempo** al trabajo por rincones. Estos últimos añaden que asimismo es importante que, siempre que sea posible, sean desarrollados en la misma franja horaria. Además, junto con Fernández (2009), determinan que la duración de las sesiones de

rincones puede ser variable, siendo recomendable que oscilen entre media hora y una hora y media; la duración dependerá, fundamentalmente, de la edad de los alumnos.

Respecto a la duración de las actividades que se realizan dentro de los mismos, para Ibáñez (1995) estas no deben tener una duración determinada, ya que cada niño las realizará a su propio ritmo.

Fernández et al. (1997), destacan la importancia de que cada alumno pueda elegir libremente el rincón al que quiere acudir, siempre y cuando haya algún hueco disponible. Sin embargo, queda en manos del maestro determinar si los niños pueden cambiar de rincón o no dentro de una misma sesión. No obstante, estos autores coinciden con Barcia (2012) en que, a pesar de esa libertad de elección anteriormente citada y teniendo en mente que cada maestro puede organizarlo de forma diferente, lo más habitual es que cada alumno pase antes o después, ya sea cada semana, cada quince días, etc., por todos los rincones.

En lo relativo a las **actividades**, hay que tener en cuenta que, en los rincones, aparte de ser espacios destinados al juego libre, el maestro puede plantear determinadas actividades o juegos más dirigidos con el fin de lograr alguno de los objetivos didácticos establecidos en la programación (Barcia, 2012). Así, dentro de cada rincón, las actividades propuestas y los materiales irán variando no solo en función de los intereses y necesidades de los alumnos, sino también en función de la programación de aula, del proyecto que se esté trabajando en cada momento, etc. aunque algunas pueden permanecer a lo largo de todo el curso (Fernández et al., 1997).

En esta línea, Ibáñez (1995), propone dos tipos de actividades para ser desarrolladas en los rincones:

- Actividades de libre elección.
- Tareas dirigidas con modelos pautados.

Las de libre elección son aquellas en las que el niño o grupo de niños deciden qué actividad llevar a cabo en función de sus propios intereses a partir de los materiales disponibles. Son los propios niños los que deciden cómo planificarla, cuánto tiempo emplear, etc. Dentro de este tipo de actividades se pueden distinguir, a su vez, tres tipos de tareas: aquellas que vienen determinadas por el propio material disponible en cada rincón, tareas globalizadas dentro de una unidad didáctica concreta y aquellas que los propios niños diseñan, ya sea de manera individual o en pequeños grupos.

Por otro lado, las tareas dirigidas con modelos pautados están destinadas a ser realizadas únicamente de manera individual. Son actividades pautadas, bien impresas o muy dirigidas por el maestro. A pesar de estas características, en este tipo de actividades se debe seguir

favoreciendo la libre elección por parte de los alumnos. De esta forma, en el caso de que la tarea consista, por ejemplo, en una ficha impresa, debemos ofrecer al niño una amplia variedad de ellas que sirvan para trabajar el mismo objetivo concreto pudiendo así el propio alumno, elegir cuál quiere realizar.

Para que los niños puedan trabajar con la mayor autonomía posible en los rincones, es importante tener en mente dos aspectos relacionados con las actividades propuestas en los mismos. Por un lado, el maestro debe presentar a los alumnos todas las actividades antes de ser incorporadas a algún rincón de tal forma que ellos, después, sepan cómo realizarla o cómo utilizar los materiales implicados. Por otro lado, las actividades deben abarcar diferentes niveles de complejidad, así como distintos tipos de materiales; de esta forma, estaremos facilitando que todos los niños sientan que son capaces de participar en el rincón sin la ayuda de nadie. Esto último, además de favorecer la autonomía de los alumnos en los rincones, permitirá dar respuesta a la diversidad del alumnado. De igual modo, para atender a la diversidad del aula, es importante que en cada rincón se propongan actividades de diferente tipo: de expresión oral, expresión escrita, manipulación, etc. (Fernández et al., 1997) y que dichas actividades no tengan un tiempo de duración concreto para que cada niño pueda realizarlas a su propio ritmo (Parra, 2005).

Otra cuestión para considerar si queremos conseguir que los niños se desenvuelvan de manera autónoma en los rincones, es que los **materiales** deben estar bien organizados, ordenados y perfectamente identificados. Igualmente, la cantidad de materiales en cada rincón es también un punto a considerar, ya que, si ofrecemos demasiados materiales, los niños pueden aturdirse, pero, si hay poca cantidad, solo conseguiremos que los niños discutan por utilizarlos o que la actividad en el rincón quede muy restringida (Fernández, 2009). Además, retomando la idea de conseguir que los alumnos sean más autónomos en los rincones, es importante que puedan acceder a los materiales con facilidad (Bassedas et al., 2014; del Carmen y Viera, 2006).

En relación con todos estos aspectos organizativos, de Pablo y Trueba (2003) hacen hincapié en que no podemos olvidar que los rincones deben ir evolucionando a medida que lo hacen los propios alumnos. A medida que los niños se desarrollan, tanto sus necesidades como sus intereses van a ir cambiando y, por tanto, el maestro debe estar atento a estos cambios e ir modificando los espacios en función de los mismos: repensar su organización, introducir nuevas actividades y materiales, etc.

3.5. Tipos de rincones

Parra (2005) hace hincapié en que el tipo de rincones que el maestro decida organizar en su aula pueden estar determinados por diferentes criterios: la edad de los alumnos, los fines y objetivos que busca, los recursos y materiales con los que se cuente o el tipo de organización y de metodología que el maestro se plantee utilizar. De esta forma, cada autor propone diferentes tipos de rincones.

Bassedas et al. (2014) plantean una serie de rincones que pueden permanecer durante todos los cursos de Educación Infantil ya que, en su opinión, lo único que variará en función de la edad de los niños es el tipo de material y de actividades dentro de cada uno de ellos. La clasificación de rincones propuesta por estas autoras es la siguiente:

- Rincón de biblioteca y lenguaje en el que los alumnos vayan familiarizándose con el lenguaje escrito, proponiendo actividades relacionadas con la lectura y la escritura.
- Rincones de juego simbólico en los que los alumnos reproduzcan situaciones de la vida cotidiana, asumiendo diferentes roles. A través de estos rincones se favorece, además, el desarrollo del lenguaje oral y se fomentan actitudes de colaboración, respeto, aceptación de normas, etc.
- Rincones de plástica y habilidad manual, a través de los cuales se favorece el desarrollo de la imaginación y del lenguaje plástico.
- Rincones de elaboración, invención y observación: rincón de la cocina, rincón de los inventos, rincón de exploración y rincón de observación, ya sea de plantas, animales u otros objetos.
- Rincones de juegos de mesa, con materiales como puzles, piezas encajables, construcciones o juegos de mesa propiamente dichos para fomentar el desarrollo de capacidades del área lógico-matemática.

En contraposición, Gallego (1994) propone diferentes rincones en función de las edades de los alumnos:

- Rincones para alumnos de entre 0 y 1 año:
 - Rincón del descanso, situado en una zona tranquila, con materiales manipulables que favorezcan el desarrollo sensorial.
 - Rincón del aseo, con cambiador, espejos y todo lo necesario para dar respuesta a sus necesidades higiénicas.
 - Rincón de la comida, con los materiales necesarios que permitan, en la medida de lo posible, el desarrollo de su autonomía.

- Rincón del juego libre, en el que se proporcione una amplia variedad de materiales para fomentar el juego libre y espontáneo.
- Rincones para alumnos de entre 1 y 2 años:
 - Rincón del descanso, situado en una zona tranquila. Acondicionado con materiales como colchonetas, alfombras, telas, etc., su principal objetivo es “favorecer la actividad que el niño realiza libremente” (p. 99),
 - Rincón del agua, acondicionado con lavabos, mesas de agua, etc., busca ofrecer la posibilidad a los niños de jugar con este elemento.
 - Rincón de la comida, siendo su principal objetivo, fomentar la autonomía de los niños en este aspecto.
 - Rincón del juego libre, con materiales como pelotas, cuerdas, andadores, etc., se pretende favorecer el desarrollo motor y social.
 - Rincón del jardín, con el objetivo de que los niños observen y experimenten con diferentes elementos como la arena, el agua, cubos, palas, etc.
- Rincones para alumnos de entre 2 y 3 años:
 - Rincón de la casita, buscando dar continuidad en el aula a experiencias de la vida cotidiana.
 - Rincón de juegos motores y construcciones en el que, a través de material manipulativo, vayan desarrollando tanto el lenguaje como el pensamiento lógico-matemático.
 - Rincón de manipulación y plástica, en el que los niños puedan expresarse libremente y desarrollar su creatividad, utilizando diferentes materiales como pintura de dedos, arcilla, plastilina, etc.
 - Rincón del jardín, con el mismo objetivo que en la etapa anterior, es decir, que los niños observen y experimenten con diferentes elementos como la arena, el agua, cubos, palas, etc.
- Rincones para alumnos de entre 3 y 6 años:
 - Rincón del juego simbólico, donde se favorezca el desarrollo de la capacidad de representación simbólica, por medio de juguetes diversos.
 - Rincón del lenguaje con libros, cuentos, material de escritura, etc., con el fin de desarrollar la capacidad de comunicación oral y escrita.

- Rincón de psicomotricidad con materiales que favorezcan el desarrollo de la motricidad de los niños: cuerdas, aros, colchonetas, etc.
- Rincón de representación lógica, con material manipulativo para fomentar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.
- Rincón de la observación y de las sensaciones, con el fin de aumentar el número y variedad de experiencias perceptivas de los niños, a través de materiales sensoriales, plantas, animales, etc.

Otra forma de clasificar los rincones es la que sugieren Laguía y Vidal (2015), que plantean una clasificación de los mismos en función de su distribución espacial:

- Rincones dentro del aula:

- Rincón del juego simbólico, dentro del cual, se pueden organizar otros rincones que pueden permanecer durante todo el curso, como la cocinita o una casita de muñecas o bien, ser temporales, en función de la época del año (un espacio de disfraces durante Carnaval), de la temática del proyecto o de la unidad que se esté tratando o de algún acontecimiento concreto que se dé en el aula (la tienda, si se ha hecho alguna salida para conocer el barrio, la enfermería si ha coincidido que en el grupo hay varios niños que están enfermos, etc.).
- Rincón de la expresión plástica. El objetivo fundamental de este rincón debe ser el de potenciar la creatividad de los alumnos y permitir que se expresen y manipulen los diferentes materiales libremente. Además, es importante que en este espacio se ofrezca una amplia variedad de materiales y soportes, manteniéndolos bien cuidados y renovándolos siempre que sea necesario, así como ir introduciendo diferentes técnicas para que los niños puedan ir adquiriendo diferentes vías para desarrollar su creatividad.
- Rincón de la expresión lingüística, dentro del cual identifica tres espacios diferentes:
 - Lectura de imágenes (a través de cuentos, ilustraciones, revistas, etc.) donde también se pueden incluir marionetas y títeres, todo ello con el objetivo de fomentar la expresión oral.
 - Lectura y escritura (para los cursos superiores), ambos con la finalidad de favorecer el desarrollo de la lengua escrita.

- Rincón de los juegos didácticos, construcciones y lógico-matemática. A través de materiales muy diversos (diferentes tipos de bloques de construcción, puzzles, encajables, juegos de mesa, bloques lógicos, juegos de ordenación, de orientación espacial, de memoria, etc.), con este rincón se pretende que el alumno, “mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, desarrolle estructuras del pensamiento y del lenguaje” (p. 77).
- Rincón psicomotriz. Por medio de materiales muy diversos, en este rincón se busca favorecer el desarrollo psicomotor de los alumnos que engloba, no solo el conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades, sino también el conocimiento de los objetos y el entorno, así como de los otros niños y de los adultos.
- Rincón de observación y experimentación sensorial por medio de materiales muy variados como tapones, tacos de madera, anillas, argollas, objetos metálicos. Envases, cintas y telas de colores, cuerdas, plumas, piedras, azúcar, arena, etc). Dentro de este rincón se podría incluir, para los niños de mayor edad, un rincón de cocina.
- Rincones en los pasillos o en otros espacios comunes. Estos espacios se pueden utilizar para ampliar los rincones del aula o para ubicar otros elementos de juego que, por sus características, como por ejemplo, por ocupar demasiado espacio, resulta inviable tenerlos dentro del aula.
- Rincones en el patio:
 - Rincón de la naturaleza. Aquí se incluirían elementos como el huerto, el jardín o animales mediante los cuales, se fomenta la observación y el conocimiento del proceso de crecimiento de las plantas y animales, aprender a cuidarlos, etc.
 - Rincón del agua. A través de las actividades propuestas en este rincón, los alumnos podrán ir dominando poco a poco acciones que requieren gran precisión como llenar, vaciar, tapar y destapar recipientes, escurrir, etc. así como ir adquiriendo autonomía en las rutinas de vestirse y desvestirse.

Parra (2005), por su parte, los clasifica en función de la “disposición espacial, frecuencia de uso y representación de las diferentes áreas curriculares” (p. 213). En su propuesta, incluye muchos de los rincones anteriormente explicados, pero añade, además, el rincón de la alfombra, que sirve como punto de reunión del gran grupo. Su amplitud permite, no solo que los niños se puedan sentar en el suelo cómodamente, lo que da pie a que sea el lugar

donde tiene lugar la asamblea o donde el maestro puede contar cuentos, sino además, a que sea un espacio adecuado para ubicar el rincón de las construcciones. Así, en su propuesta y a diferencia de otros autores, separa las construcciones del rincón de la lógica matemática. En este espacio también se puede instalar el rincón del descanso. Asimismo, puntualiza que, dentro del rincón de psicomotricidad, se puede trabajar la expresión musical y rítmica.

3.6. El papel del maestro en los rincones

Ezquerria y Argos (2008) explican que las funciones del maestro o tutor en relación a los rincones se estructuran de la siguiente manera:

- Diseñar los diferentes rincones, desde cómo disponerlos en el aula hasta su organización interna: qué materiales incluir, cómo organizarlos dentro del rincón, etc. (Véanse apartados 3.4. y 3.5.).
- Diseñar actividades que después propondrá a los alumnos para que puedan llevarlas a cabo en los rincones (Véase apartado 3.4.).
- Mientras los alumnos están en los rincones, el maestro puede ir orientándolos en la actividad que estén realizando planteándoles retos e interrogantes, sugiriendo diferentes usos de los materiales o, como indican Martín y Viera (2000), ayudando a los alumnos que lo requieran o proporcionándoles seguridad y confianza en sí mismos, convirtiéndose así, en dinamizador de los rincones. Con todo ello, el maestro fomentará que los niños perciban estas actividades como situaciones estimulantes, a través de las cuales seguirán construyendo sus conocimientos. Por ello, es importante que, como indica López (2012), a la hora de diseñar los rincones, el maestro tenga siempre en cuenta que dichos espacios deben ser estimuladores del aprendizaje.
- Observar para ir recogiendo información que después le sirva para evaluar.

Además, López (2012) añade que, dado que en cada rincón van a coincidir varios alumnos al mismo tiempo, pueden surgir conflictos. Por ello considera que, a las funciones anteriormente descritas, hay que añadir la de ser mediador en la resolución de conflictos, proporcionando herramientas a los alumnos para que vayan aprendiendo a resolverlos por ellos mismos. Y es que, aunque en los rincones se generan interacciones sociales positivas gracias al desarrollo de actitudes tan importantes como compartir, respetar las cosas que son de todos, trabajar de forma colaborativa o solicitar ayuda cuando lo necesitan, es muy habitual que surjan conflictos. Y cuando estos surgen, es muy frecuente que los niños de

estas edades necesiten la mediación del maestro o, incluso, de otro compañero (Martínez-Pérez, Gavilán y Toscano, 2017).

Retomando el punto de la evaluación de los rincones, según Ganaza (2001), la técnica más adecuada para llevarla a cabo es la observación directa y sistemática por parte del maestro o tutor. Para ello, es sumamente importante tener claro qué se quiere evaluar para así saber qué aspectos concretos se tienen que observar.

Asimismo, es necesario que en los rincones se lleven a cabo dos tipos de evaluación: la evaluación de los rincones y la evaluación en los rincones. Por un lado, la evaluación de los rincones está encaminada a determinar si los aspectos organizativos de los mismos son los idóneos: si su ubicación en el espacio es la adecuada, si el uso que los alumnos hacen de los materiales es el que se pretendía, si dichos materiales son los adecuados para su edad, si están accesibles para ellos, si existe equilibrio entre los diferentes tipos de materiales, etc. Por otro lado, la evaluación en los rincones se centra en analizar el proceso de aprendizaje y el grado de desarrollo de cada alumno, observándole mientras se desenvuelve en cada rincón. En este caso, el maestro deberá centrarse en aspectos como: el grado de autonomía de los alumnos, qué actividades realiza dentro de cada rincón, sus conductas dentro del mismo, qué relaciones establece con sus compañeros, etc. Para sistematizar todas estas observaciones y poder llevar a cabo una evaluación adecuada, el maestro debe registrar estas observaciones utilizando herramientas como el diario de clase, el anecdotario, escalas de estimación, etc. (Ganaza, 2001; Martín, 2010).

En el diario de clase, el tutor podrá ir anotando los hechos más destacables que hayan ocurrido durante la jornada, siempre después de que estos hayan tenido lugar. Por el contrario, el anecdotario se va elaborando en el momento en el que los acontecimientos están ocurriendo. En ambos casos, es importante que el tutor registre toda esa información lo más fielmente posible. Otras herramientas de evaluación de las que se puede servir el tutor son los métodos no narrativos, como las escalas de estimación o las listas de control que permiten registrar observaciones mucho más concretas que los métodos anteriores. Toda esta información obtenida a partir de la observación y registrada por medio de estas herramientas, deberá ser posteriormente analizada por el tutor y tomada en cuenta a la hora de elaborar los informes de evaluación que se entregan a las familias, los cuales recogen información no solo respecto a los avances de los alumnos en las diferentes áreas, sino también en referencia a otros aspectos como sus actitudes ante los aprendizajes, los espacios, los profesores y los demás compañeros (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2002).

3.7. Las ventajas del trabajo por rincones

A lo largo de los apartados anteriores ya se han reflejado algunas ventajas del trabajo por rincones, como es favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos. También, como sugiere Vázquez (2004), otra de sus ventajas es el fomento del aprendizaje de una manera lúdica, es decir, a través del juego el cual, como ya se ha comentado, constituye un instrumento básico en el aprendizaje de los niños.

Asimismo, como apuntan Fernández (2009) y Fernández et al. (1997), esta metodología va a fomentar no solo el desarrollo de hábitos relacionados con la organización y planificación de su propio trabajo si no que, además, se deja en manos de los alumnos la toma de decisiones acerca de sobre qué quieren aprender en cada momento y qué actividades realizar para conseguir sus objetivos de aprendizaje potenciando, así, su capacidad para tomar la iniciativa. Igualmente, el trabajo por rincones contribuye a que, poco a poco, los alumnos vayan tomando conciencia de sus propias posibilidades, así como a valorar sus logros, a asumir sus equivocaciones y a continuar con su trabajo para superar los obstáculos que se vaya encontrando.

Otras ventajas, a las que hace referencia Barcia (2012), tienen que ver con aprender a “trabajar en equipo, a colaborar y a compartir conocimientos” (p. 50) así como al hecho de que, en los rincones, los niños construyen sus propios conocimientos de forma activa. Pero el trabajo por rincones no solo favorece la socialización en este sentido sino que, además, como explican Martínez-Pérez et al. (2017), en los rincones se van desarrollando las habilidades sociales, ya que constituyen espacios de interacción con sus iguales, enfrentándose a situaciones que requieren no solo comunicarse entre ellos sino, también, colaborar, cooperar, debatir y adoptar actitudes de respeto hacia los demás y hacia opiniones diferentes de las propias.

La metodología de rincones está basada en la flexibilidad y en ofrecer una amplia variedad de actividades y juegos que respondan a diferentes niveles e intereses. Esto hace que los rincones tengan un gran potencial en lo que se refiere a la atención a la diversidad del aula. Las fuentes de dicha diversidad dentro de un grupo de alumnos son muy variadas, siendo una de ellas, la edad. Pero la diferencia de edades dentro de un grupo, no tiene por qué ser algo negativo, de hecho, cuando se trabaja con una metodología como los rincones, que favorece el aprendizaje fruto de la interacción entre los iguales, el hecho de que haya diferencias entre unos y otros, puede generar una experiencia mucho más enriquecedora (Paniagua y Palacios, 2005).

Siles (2015) amplía estas fuentes personales de diversidad, haciendo mención a que dentro de un mismo grupo se pueden encontrar diferentes intereses y motivaciones, diversos

estilos y ritmos de aprendizaje, niveles de desarrollo y aprendizajes previos. Asimismo, hace hincapié en la existencia de una serie de aspectos sociales que también generan diversidad, como son las características socioculturales y económicas del entorno y, en particular, de las familias de los alumnos. Dichas características afectan a los niños de diversas formas, generando diferencias, por ejemplo, en cuanto al nivel de desarrollo de su capacidad de comunicarse, a la riqueza de vocabulario, las posibilidades de acceso a diferentes recursos como libros o tecnologías, etc. Todo ello tiene consecuencias en el grado de desarrollo y en el aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta que la metodología de rincones favorece que los niños puedan elegir libremente a qué rincón acudir y ofrece diferentes posibilidades de juego, así como una amplia variedad de actividades, se puede decir que constituye una buena opción para dar respuesta a toda esta diversidad (Siles, 2015).

3.8. Los rincones en el marco de la Psicología

Desde la Psicología se han planteado diferentes modelos teóricos en torno a los cuales gira el proceso educativo. El proceso de enseñanza y aprendizaje se va a basar en un modelo u otro en función de la creencia que se tenga acerca de la naturaleza y del desarrollo del pensamiento humano (Prados, del Rey y Reina, 2016).

Como afirman Ezquerro y Argos (2008), el trabajo por rincones se apoya en el constructivismo.

Las teorías constructivistas ven al aprendiz como alguien activo que construye su propio aprendizaje, considerando que las interacciones sociales son cruciales en dicho proceso de construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010). Además, como manifiestan Prados et al. (2016), las diferentes teorías constructivistas concurren en la idea de la existencia de unos conocimientos previos sobre los cuales se construyen los nuevos conocimientos. Dentro de esta corriente hay que destacar las teorías del constructivismo genético de Piaget y el constructivismo social de Vigotsky que, a pesar de sus diferencias, coinciden en algunos puntos (Rodríguez, 1999).

Una de las piezas centrales de la teoría de Piaget es la noción de esquema que, de acuerdo con Woolfolk (2010), son “sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente” la realidad que nos rodea (p.32). Dichos esquemas no son sistemas aislados unos de otros, sino que están relacionados entre sí formando unas redes de pensamiento a las que Piaget denominó estructuras (Cubero, 2005).

Estrechamente relacionados con estos conceptos, se encuentran los procesos de asimilación-acomodación que también juegan un papel fundamental en el aprendizaje. La

asimilación consiste en el proceso mediante el cual incorporamos la nueva información a los esquemas mentales ya existentes; por su parte, la acomodación se entiende como el proceso que tiene lugar cuando la nueva información produce un desequilibrio en nuestros esquemas mentales, siendo necesaria una modificación de los mismos. De esta forma, el alumno construye conocimientos partiendo de su propia experiencia e integrándola con la nueva información que recibe por medio de un proceso de equilibración, que supone la evolución de nuestras estructuras de pensamiento. Se trata, por tanto, de una construcción dinámica. Cuando aplicamos nuestros esquemas mentales a una situación concreta y dichos esquemas no son capaces de asimilarla, se produce un desequilibrio o conflicto cognitivo. Esto conlleva que se pongan en marcha los mecanismos de reequilibración, es decir, los procesos de asimilación y acomodación anteriormente explicados que permitirán que los nuevos conocimientos sean asimilados (Cubero, 2005; Prados et al., 2016; Woolfolk, 2010).

Como explican Rodríguez (1999) y Woolfolk (2010), Piaget defendía que los cambios en el pensamiento están determinados por varios factores: la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales, el equilibrio y la afectividad. Así, los cambios biológicos, determinados por nuestra genética, tienen una gran influencia en la manera en que entendemos el mundo. Pero además, el desarrollo físico se traduce en una mayor capacidad de actuar sobre el entorno y aprender de él. Asimismo, nuestro desarrollo cognoscitivo recibe una gran influencia del aprendizaje de los demás. En base a esto se puede decir que, para Piaget, el desarrollo precede y explica el aprendizaje ya que cada persona, en función del momento de desarrollo en el que se encuentre, tendrá unas estructuras mentales diferentes.

Como se ha mencionado anteriormente, dentro de la corriente constructivista es necesario hacer referencia a la teoría del constructivismo social de Vygotski, que defendía la idea de que el aprendizaje es un proceso social e interactivo y que, además, depende del contexto cultural en el que se desenvuelva la persona. Mientras que para Piaget, el aprendizaje se trata de un proceso de construcción esencialmente individual, en el sentido de que es el propio individuo el que lleva a cabo la mayor parte del trabajo de construcción de los nuevos conocimientos, para Vigotsky “son los adultos quienes promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños de una manera intencional y sistemática: lo hacen implicando constantemente a los niños en actividades significativas e interesantes, y ayudándoles a dominar esas actividades” (Ormrod, 2005, p.193). Sin embargo, como puntualizan Das, 1995, y Wink y Putney, 2002, citados por Woolfolk (2010), los niños no solo aprenden a través de la mediación de los adultos, sino también de las interacciones con sus congéneres.

Vigotsky denominó interiorización al proceso mediante el cual los niños, tras haber aprendido a hacer algo con la ayuda de otras personas, van interiorizando esos conocimientos hasta que son capaces de ponerlos en práctica por sí solos, sin esa ayuda que necesitaban previamente (Ormrod, 2005; Prados et al., 2016). En este sentido, Vygotski no contradujo la idea de Piaget acerca de la existencia de una relación entre el nivel de desarrollo y la capacidad potencial para el aprendizaje. Sin embargo, para Vygotski, “es el aprendizaje el que antecede y explica el desarrollo” (Rodríguez, 1999, p.479). A partir de ahí, diferenció dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo actual, que se refiere a lo que el niño puede hacer sin ninguna ayuda y que está condicionado por los factores señalados por Piaget anteriormente mencionados, y el nivel de desarrollo potencial, para referirse a lo que el niño sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o de un compañero más competente. Este nivel de desarrollo potencial está condicionado, a su vez, por el aprendizaje (Ormrod, 2005; Prados et al., 2016; Rodríguez, 1999; Woolfolk, 2010).

En consecuencia, definió lo que se conoce como la zona de desarrollo potencial o próximo (ZDP) refiriéndose al:

Área entre el nivel actual de desarrollo del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar bajo la ayuda de un adulto o con la colaboración con un compañero más avanzado (Vygotski, 1978, citado por Woolfolk (2010), p.47).

Ya se ha mencionado anteriormente que, para Vigotsky, el aprendizaje es además un proceso dependiente del contexto cultural que rodea a la persona. A través de las interacciones sociales, los niños aprenden contenidos interpretados a la luz de la cultura a la que pertenecen y haciendo uso de unas herramientas (lenguaje oral, lenguaje escrito símbolos, arte, música, etc.) propias también de su cultura (Ormrod, 2005; Prados et al., 2016).

A partir de las teorías de Piaget y de Vygotski se puede decir que, para el constructivismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar basado en la construcción activa del conocimiento en el cual, el papel del profesor debe ser el de mediador, facilitando el aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 1999).

3.9. Los rincones en el marco de la legislación educativa

Como es conocido, en el año 2013 se modificó la ley educativa, apareciendo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida por sus siglas LOMCE. Dicha ley no modificó a la anterior en cuanto a los aspectos relacionados con la etapa de Educación Infantil. Debido a esto, en este marco teórico se hará referencia a la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica 2/2006, en su artículo 14, establece que en Educación Infantil la metodología empleada debe basarse en las experiencias, las actividades y el juego. En esta línea, la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, establece una serie de orientaciones metodológicas que debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestra intervención en el aula. En relación con dichas orientaciones indica que la actividad es un requisito indispensable para el aprendizaje infantil. Los niños de estas edades aprenden haciendo, lo cual, requiere que observen, manipulen, experimenten, reflexionen y lleven a cabo un esfuerzo mental. Bajo esta idea, se propone disponer en el aula de áreas diferenciadas de actividad, como pueden ser los rincones.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006 establece que los contenidos educativos de la etapa de Educación Infantil deben estar organizados en diferentes áreas en base a los distintos ámbitos de la experiencia y del desarrollo infantil. A pesar de dicha división en áreas, estos contenidos deberán ser tratados de manera globalizada en el aula para que sean significativos para los alumnos. Como es lógico, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se hace eco de estos principios pedagógicos y explica que, aunque los contenidos están divididos en diferentes áreas, muchos de ellos no se comprenden del todo sin la perspectiva que se adquiere desde la visión de todas las áreas en conjunto.

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, es tarea de las administraciones educativas el fijar tanto los contenidos del primer ciclo de Educación Infantil como el currículo del segundo ciclo, en el que tienen que aparecer las enseñanzas mínimas que se especifican en el Real Decreto 1630/2006 anteriormente citado. En dicho Real Decreto se concretan, además, las tres áreas en que están organizados los contenidos del segundo ciclo, que son:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación.

Por su parte, la Orden ECI/3960/2007 anteriormente citada, especifica que esas tres áreas arriba indicadas son las mismas para ambos ciclos de la etapa.

Retomando las orientaciones metodológicas en relación con la Educación Infantil recogidas en la Orden ECI/3960/2007, encontramos ese enfoque globalizador del que se viene hablando. Este principio de globalización supone la necesidad de presentar los contenidos de forma interconectada y desde diferentes perspectivas para facilitar a los niños su comprensión. Desde la escuela, se debe proponer a los alumnos actividades conectadas entre sí y relacionadas, a su vez, con la realidad que les rodea. De esta forma, no solo se conseguirá despertar su interés por aprender, sino que, además, serán capaces de relacionar los nuevos aprendizajes con conocimientos previos, con experiencias propias de su vida diaria, etc. favoreciendo así un aprendizaje realmente significativo. Asimismo, se menciona que este principio de globalización también hace referencia a la necesidad de tratar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La Orden ECI/3960/2007 propone, además, organizar el aula en áreas de actividad diferenciadas sugiriendo, en particular, la distribución del espacio en rincones.

Una vez conocidas estas orientaciones metodológicas establecidas por la legislación vigente, es importante llevarlas a la práctica de manera integrada. Para ello, resulta interesante tener en cuenta lo que propone García-Ruiz (2013): utilizar los rincones de manera integrada en otras estrategias metodológicas globalizadoras.

3.10. Algunas metodologías globalizadoras donde integrar los rincones

Para Gervilla (2006), si se quiere adoptar un enfoque globalizador a la hora de tratar los contenidos, es necesario que propongamos a los alumnos secuencias de aprendizajes, proyectos o problemas que requieran, para su elaboración o resolución, diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y/o contenidos correspondientes a diferentes áreas de conocimiento.

A la hora de poner en práctica este enfoque en el aula de Educación Infantil, Parra (2005), destaca tres estrategias didácticas globalizadoras: los centros de interés, los proyectos de trabajo y las unidades didácticas globalizadas.

Este autor junto con García-Ruiz (2013) explican que los **centros de interés** fueron desarrollados por Ovidio Decroly a finales de 1900, aunque siguen estando vigentes. Esta propuesta didáctica estructura los contenidos en torno a unos centros de interés organizados en base a las necesidades del niño y al medio que le rodea. Dichos centros de interés, identificados por Decroly, son los siguientes:

- El niño y lo que necesita:
 - Alimentarse, respirar, estar limpio.
 - Enfrentarse a la intemperie: el frío, el calor, la humedad y el viento.
 - Defenderse contra diferentes amenazas: higiene y limpieza, combatir enfermedades, mantener su seguridad frente a accidentes.
 - Actuar, trabajar, descansar, desarrollarse y divertirse.

- El niño y su entorno:
 - La fauna y la flora
 - La Tierra y el universo (el Sol, la Luna y las estrellas)
 - El agua y el aire
 - Los grupos de socialización: familia, escuela y sociedad.

Como explican Castro, Hernández y Galbarro (2016), Decroly consideraba que para que el maestro pudiera plantear actividades adecuadas a cada edad era fundamental que conociese los intereses y necesidades de los niños.

Dentro de los centros de interés se identifican tres etapas: observación, asociación y expresión (García-Ruiz, 2013; Parra, 2005). En la fase de observación, las actividades están encaminadas a que los niños observen la realidad que les rodea. Para ello se recomienda, entre otras cosas, organizar salidas fuera del centro, así como llevar al aula objetos reales, animales, plantas, etc. En la segunda etapa, las actividades están encaminadas a establecer relaciones entre lo que ya se ha observado y conocido con los nuevos posibles conocimientos por descubrir. Esta es la base para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo. Por último, la tercera fase consiste en expresar y comunicar los conocimientos adquiridos a los demás, tras un proceso individual de estructuración e integración de lo aprendido. Decroly, además, consideró la existencia de dos formas de expresión: la concreta y la abstracta. La expresión concreta se realiza a través de manualidades, dibujos, la expresión corporal o los juegos educativos mientras que la abstracta se lleva a cabo por medio del lenguaje, el canto, la lectura, la escritura y la ortografía.

Como se ha explicado anteriormente, los centros de interés se organizan en torno a unas necesidades e intereses que se presuponen en los niños pero que, a veces, se alejan de lo que realmente les interesa o necesitan. Por eso, dado que en esta metodología es el maestro el que elige tanto el tema como las actividades que se van a llevar a cabo en relación al mismo, es importante que observe y escuche continuamente a los niños para descubrir cuáles son sus verdaderos intereses y necesidades. Solo así se conseguirá que el

centro de interés se trabaje de forma vivenciada y creativa y constituya una metodología globalizadora (García-Ruiz, 2013; Paniagua y Palacios, 2005).

Carretero, 1997, citado por Orozco y Perochena (2016), relaciona el origen de los **proyectos de trabajo** con autores que apoyan que construimos nuestros conocimientos por medio de nuestra interacción con el medio, como Piaget, Vigotsky o Ausubel. No obstante, varios autores coinciden en que, a día de hoy, se considera a Kilpatrick como el creador del trabajo por proyectos llevado a la práctica en el aula (Amor y García, 2012; Orozco y Perochena, 2016; Parra, 2005).

La temática del proyecto surge a partir de lo que los niños ya conocen y, por tanto, de sus intereses y su curiosidad por conocer cosas nuevas. Así, el proyecto puede nacer a partir de una pregunta planteada, de un acontecimiento ocurrido en el aula, en el centro, en la vida diaria de los niños, de una situación planteada a los alumnos, etc. y, a partir de ahí, los alumnos van dando respuesta a sus preguntas e inquietudes a través de la formulación y comprobación de hipótesis, búsqueda de información y otras actividades. De acuerdo con Parra (2005), Kilpatrick estableció cuatro fases en el desarrollo de un proyecto aunque, a día de hoy, otros autores como Blanchard y Muzás, 2005, y Trueba, 1995, citados por García-Ruiz (2013), proponen una organización en un número mayor de etapas. A grandes rasgos, dentro de un proyecto se pueden identificar las siguientes fases (Castro et al., 2016; Parra, 2005):

- Fase 1. Elección del tema, que surge a partir de la curiosidad y el interés de los niños. En este punto, se plantean las preguntas: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?
- Fase 2. Preparación y organización del proyecto. Supone el estudio del tema a través de la búsqueda de información. Entre todos, se decide qué actividades se podrían realizar, qué recursos materiales se van a utilizar, cómo lo vamos a organizar, etc.
- Fase 3. Ejecución y realización de actividades. Se llevan a cabo las actividades acordadas, que deben responder a un enfoque globalizador atendiendo a las tres áreas del currículo.
- Fase 4. Evaluación. Se debe evaluar tanto lo que se ha aprendido en relación con los objetivos planteados inicialmente, como todo el proceso seguido a lo largo del proyecto. No hay que olvidar que, al inicio del proyecto, se habrá llevado a cabo una evaluación inicial de los conocimientos previos sobre el tema y que hay que realizar una evaluación continua que permita ir adaptando el proyecto a medida que se va desarrollando.

García-Ruiz (2013) define las **unidades didácticas globalizadas** como “unidades de trabajo programadas en torno a un tema con la finalidad de alcanzar los contenidos y objetivos que el docente determina para sus alumnos” (p.88) y establece los elementos de los que se compone:

- Definición e identificación de la Unidad
- Características del grupo de alumnos a la que va dirigida: grado de desarrollo a nivel psicomotor, cognitivo, social, afectivo y comunicativo-lingüístico)
- Objetivos
- Contenidos
- Competencias
- Criterios de evaluación
- Metodología
- Temporalización
- Actividades
- Medidas de atención a la diversidad
- Recursos: espaciales, materiales y personales
- Evaluación: tipos e instrumentos de evaluación

4. PROPUESTA DE DISEÑO DE LOS RINCONES PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE GLOBALIZADO

4.1. Características del grupo

A la hora de elaborar una propuesta educativa, es de vital importancia conocer las características evolutivas y de desarrollo del grupo de alumnos al que va dirigida, así como las implicaciones educativas que estas conllevan (Cañete, 2010).

Esta propuesta está pensada para ser llevada a cabo en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, por lo que los alumnos tendrían edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años. Cada persona es única y, dentro del mismo grupo, se pueden encontrar niños con diferentes niveles de desarrollo. Para la elaboración de esta propuesta, voy a llevar a cabo un análisis general del grado de desarrollo de los niños de estas edades.

4.1.1. Desarrollo físico

Entre los 3 y los 6 años, los niños crecen más lentamente que en la etapa anterior, pero aún así, a estas edades, su crecimiento es rápido. Aunque su cabeza aún es grande en comparación con el resto de su cuerpo, poco a poco, van alcanzando proporciones corporales similares a las de los adultos teniendo los chicos, en general, una talla y un peso ligeramente superiores a los de las chicas. Los sistemas muscular y esquelético también crecen, lo que conlleva un incremento de su fuerza. Todo esto, unido a la maduración gradual de su sistema nervioso, se traduce en un aumento de sus habilidades motrices (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Dentro del desarrollo físico, es importante hacer mención al desarrollo del cerebro que tiene lugar en esta etapa, el cual conlleva que, a los cuatro años, se alcance el máximo de sinapsis en la zona prefrontal de la corteza (Lenroot y Giedd, 2006, citados por Papalia et al. (2010)). Esta zona de la corteza es, como explican García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustárrz y Roig-Rovira (2009), una importante área de integración que controla las funciones ejecutivas, las cuales son definidas como “aquellos procesos cognitivos que permiten el control y regulación de comportamientos dirigidos a un fin” (p.435).

Asimismo, se va produciendo una mielinización progresiva de las fibras neuronales. De esta forma, en la infancia temprana, las fibras del cuerpo calloso se van recubriendo de mielina, lo que “permite una transmisión más rápida de la información y una mejor integración” entre los hemisferios cerebrales (Toga et al., 2006, citados por Papalia et al. (2010), p. 220). Por otro lado, conforme a lo explicado por Palacios, Cubero, Luque y Mora (2011), la mielinización de las neuronas motoras no llega a su fin hasta los 4 o 5 años, mientras que la de las fibras neuronales relacionadas con los procesos cognitivos continúa hasta la pubertad. Todo este proceso de maduración cerebral se traduce en un mayor control motor y una mejora del funcionamiento cognitivo.

Siguiendo los principios del desarrollo céfalo-caudal y próximo-distal, se va a conseguir, progresivamente, un mayor control de las extremidades inferiores habiéndose conseguido en la etapa anterior el de los brazos. Igualmente, se irán controlando cada vez mejor las zonas más alejadas del eje corporal, como las muñecas o los dedos. Asimismo, aunque la completa independencia de los segmentos motores no se consigue hasta los 7-8 años, en la etapa que nos ocupa empieza a aparecer la capacidad de realizar movimientos con un único segmento corporal sin que otros se muevan. En relación con el desarrollo físico, hay que hacer también mención al control de esfínteres que, aunque a los 3 años muchos niños ya consiguen un control total, se observan muchas diferencias entre unos niños y otros (Palacios, Cubero et al., 2011).

4.1.2. Desarrollo cognitivo

De acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, los niños con edades comprendidas entre los 2 y los 7 años, se encuentran en la etapa preoperacional. Una de las características de este periodo, es la denominada función simbólica, que se refiere a la capacidad de utilizar símbolos o representaciones mentales que representan, valga la redundancia, objetos, personas, acciones o acontecimientos que no se encuentran físicamente presentes (Barajas, Sánchez y García, 2004; de Oñate y García, 2004; Rodrigo, 2011; Papalia et al., 2010; Woolfolk, 2010). Sin embargo, como puntualiza Rodrigo (2011), esta capacidad no se adquiere de manera automática al alcanzar el estadio preoperacional, sino que se irá desarrollando progresivamente a lo largo del mismo. Esta función simbólica se manifiesta en el lenguaje, el dibujo, la imitación y el juego simbólico (de Oñate y García, 2004; Rodrigo, 2011).

El pensamiento en esta etapa está limitado por lo que Piaget denominó apariencia perceptiva. Los niños de estas edades, no son capaces de inferir propiedades de los objetos más allá de las que se pueden observar de forma directa. Otra característica del pensamiento a estas edades es el fenómeno de centración, por el cual, los niños focalizan su atención en los rasgos más llamativos de la realidad, dejando de lado otros aspectos (Barajas et al., 2004).

Además, como apunta Rodrigo (2011), la centración supone obviar otros puntos de vista y tener en cuenta, únicamente, el propio. Para referirse a esto, Piaget estableció que el pensamiento en esta etapa era un pensamiento egocéntrico, es decir, los niños de estas edades tienden a ver la realidad y las experiencias de los otros desde su propia perspectiva. En este sentido, Woolfolk (2010) puntualiza que egocentrismo no es sinónimo de egoísmo, ya que simplemente se refiere a que, a esta edad, se tiene la idea de que todo el mundo piensa como ellos y que comparten sus mismos pensamientos, sentimientos y perspectivas.

Otra consecuencia de la centración es, como mencionan Papalia et al. (2010) y Rodrigo (2011), la limitación para entender las tareas de conservación, es decir, a esta edad aún no se comprende que algunas características físicas de los objetos, como su número de elementos, su longitud, su área, su volumen, etc., permanecen iguales a pesar de que se produzcan cambios visibles.

A estas edades, el pensamiento de los niños es irreversible, ya que no son capaces de “revertir las acciones mentales” (Barajas et al., 2004, p. 204), lo que supone una dificultad para entender la conservación de la materia.

Por último, Rodrigo (2011), hace referencia a que el pensamiento preoperacional es animista, es decir, que se otorga vida, sentimientos, emociones, pensamientos, etc. a los

seres inanimados. Sin embargo, Gelman, Spelke y Meck, 1983, citados por Papalia et al. (2010), puntualizan que, en investigaciones posteriores a las llevadas a cabo por Piaget, otros investigadores evidenciaron que, a los 3-4 años, los niños son capaces de entender que objetos familiares para ellos, como las muñecas, carecen de vida.

A lo largo de la etapa, todos estos aspectos característicos del pensamiento preoperacional irán evolucionando, de tal forma que, conforme los niños se van acercando al final de la etapa, su pensamiento será cada vez más reversible, menos animista, menos centrado, etc. De hecho, en función de dicha evolución, esta etapa preoperatoria se puede dividir, a su vez, en dos subetapas: la preconceptual (de los 2 a los 4 años) y la intuitiva (de los 4 a los 7) (de Oñate y García, 2004).

En cuanto al proceso de atención, entre los 3 y los 6 años, se va consiguiendo un control cada vez mayor del mismo. Progresivamente, los niños de estas edades son capaces de atender, cada vez, durante más tiempo. Esto implica que, conforme su edad va avanzando, son capaces de permanecer llevando a cabo una misma actividad durante más tiempo. Sin embargo, los niños de Educación Infantil aún no son capaces de focalizar del todo su atención en los aspectos relevantes de las actividades. Este aspecto es clave a la hora de resolver problemas (Barajas et al., 2004). Igualmente, con la edad va mejorando el carácter planificador de la atención. En este sentido, a los 4 años los niños ya son capaces de buscar algo que han perdido, centrando su atención en los lugares en los que lo vieron por última vez (Rodrigo, 2011).

Junto a ese incremento en los niveles de atención, durante la infancia temprana (3-6 años) los niños comienzan a procesar la información más rápida y eficientemente y comienzan a formar recuerdos de larga duración. De acuerdo con Nelson, 2005, citado por Papalia et al. (2010), la memoria episódica hace referencia a ser conscientes de haber experimentado un acontecimiento en un lugar y un tiempo concretos. En edades tempranas, se recuerdan mejor los acontecimientos nuevos. Además, debido a que su memoria tiene una capacidad limitada, estos recuerdos episódicos suelen olvidarse al cabo de unas semanas o meses, a no ser que dichos acontecimientos se repitan varias veces. Por su parte, la memoria autobiográfica, es un tipo de memoria episódica y se refiere a los recuerdos de experiencias propias que tienen un significado personal especial. De acuerdo con Howe, 2003, Fivush y Nelson, 2004, Nelson, 2005 y Nelson y Fivush, 2004, citados por Papalia et al. (2010), esta memoria autobiográfica no surge hasta los 3-4 años y su aparición puede estar relacionada con la aparición del concepto del yo y del lenguaje.

A estas edades ya utilizan estrategias sencillas para memorizar como, por ejemplo, mirar y tocar los objetos que tienen que recordar. Además, su capacidad para recordar mejora cuando está ligada a sus intereses y motivaciones (Barajas et al., 2004).

4.1.3. Desarrollo emocional

Durante los primeros años de vida, las emociones van apareciendo de manera progresiva: desde respuestas globales como agrado o malestar hasta emociones complejas, como el orgullo, la vergüenza y la culpa, pasando por otras más básicas como la alegría, el enfado, la sorpresa, el miedo o la tristeza. En torno a los 3 o 4 años, gracias al aumento en el dominio del lenguaje, los niños empiezan a ser capaces de expresar y comunicar sus propias emociones. El poder dar nombre a esas emociones les va a permitir ser cada vez más concretos a la hora de identificarlas. Además, entre los 2 y los 6 años, va progresando su capacidad para relacionar situaciones concretas con determinadas emociones (Hidalgo y Palacios, 2011).

En estas edades, una emoción que aparece con mucha fuerza es el miedo (Roa, Herrera y Ramírez, 2004; Hidalgo y Palacios, 2011). Los factores que causan estos miedos pueden ser muy variados: el médico, la oscuridad, los fantasmas, etc. Los maestros pueden contribuir a que sus alumnos vayan superando estos miedos, animándoles a que los afronten, ayudándoles a interpretar aquellas situaciones que les generan el miedo y ofreciéndoles oportunidades para hablar sobre ello, ya que muchas veces es más fácil superarlos cuando se comparten en voz alta. Más allá del miedo, tanto la familia como los maestros, pueden ayudar a los niños de estas edades a entender y a expresar sus emociones, hablando con ellos y siendo sensibles con lo que sienten (Roa et al., 2004). En este sentido, Hidalgo y Palacios (2011), afirman que los padres pueden ayudar a sus hijos a conseguir una adecuada autorregulación de sus emociones ofreciéndoles estrategias que les permitan enfrentarse a ellas y controlarlas.

Entre los 4 y los 5 años, empiezan a comprender que un mismo hecho puede provocar distintos sentimientos en diferentes personas (Roa et al., 2004).

4.1.4. Desarrollo social

Según el modelo bioecológico de Bronfenbrenner, nos desarrollamos dentro de una serie de ecosistemas: el microsistema (la familia, el grupo de amigos, el colegio, etc.); los componentes del microsistema están en constante interacción de tal forma que, el conjunto de esas relaciones, constituyen el mesosistema. El mesosistema forma parte, a su vez, de un exosistema, que es el conjunto de ambientes sociales que inciden en la persona como el sistema escolar, la comunidad en la que vive, los medios de comunicación, las instituciones médicas, etc. A su vez, el exosistema está incluido en un macrosistema que hace referencia

a la sociedad en general con sus costumbres, sus valores culturales, sus normas y leyes, etc. De esta forma, todos estos contextos sociales están en constante interacción e influyen en nuestro desarrollo social (Woolfolk, 2010).

La socialización de los niños comienza en la familia, la cual va a ejercer una gran influencia en su desarrollo psicosocial. Como afirman Sierra y Giménez, 2002, citados por Roa et al. (2004), las relaciones que se establecen en el seno familiar durante los primeros años, van a marcar ampliamente tanto el desarrollo como la calidad de las relaciones afectivas que se establezcan a lo largo de la vida.

Machargo (1991) y Roa et al. (2004), hacen referencia a la existencia de cuatro estilos de paternidad, los cuales van a influir decisivamente en la personalidad de los hijos. Así, en función del estilo educativo de los padres, los niños serán más o menos obedientes y disciplinados, más o menos extrovertidos, tendrán una mayor o menor facilidad para establecer relaciones sociales, asumirán mejor o peor las normas, así como sus propias responsabilidades, etc.

En la edad escolar, las relaciones sociales del niño se amplían, no solo con la aparición del rol del maestro sino también porque aparecen las relaciones de amistad con los iguales, las cuales, van a contribuir en gran medida al desarrollo de habilidades sociales (Machargo, 1991). En la etapa entre los 3 y los 6 años los niños entienden la amistad desde una perspectiva egocéntrica, por lo que no son capaces de comprender que sus amigos pueden interpretar una misma experiencia social de manera diferente a como él la interpreta. En contraposición, Palacios, González y Padilla (2011), plantean que, en torno a los 4 años, los niños ya comienzan a ser capaces de comprender que las personas, en función de sus expectativas, conocimientos o deseos, pueden entender una misma situación de maneras diferentes y actuar y comportarse, también de diversas maneras.

Selman, 1981, citado por Palacios, González et al., (2011), analizó las relaciones de amistad en estas edades e identificó dos estadios: a partir de los 3 años, se considera que un amigo es aquel que vive cerca o con el que se suele jugar y, a partir de los 4-5 años, se consideran amigos aquellos que prestan ayuda. Además, a estas edades, las relaciones de amistad son bastante inestables y se rompen con facilidad (Roa et al., 2004).

El desarrollo de las interacciones sociales puede ser analizado a partir de la evolución del juego. Así, siguiendo la clasificación que hizo Parten en 1932 detallada por Martínez (2002), el juego comienza siendo solitario y evoluciona hasta llegar, a partir de los 6 años, a un juego cooperativo. A lo largo de dicha evolución van apareciendo, de manera progresiva, otros tipos de juego:

- El juego de espectador, en el que el niño se limita a observar a otros.
- El juego paralelo, que aparece entre los 2 y los 4 años y que se caracteriza porque, aunque juegan varios niños en el mismo espacio, no hay interacción entre ellos.
- El juego asociativo, que aparece entre los 4 y los 6 años y que es considerado el primer juego puramente social. Este tipo de juego se caracteriza porque en él, los niños ya comienzan a interactuar buscando un objetivo común, pero la actividad aún no está del todo organizada y estructurada, ni el reparto de roles bien definido.

Autores como Roa et al. (2004), exponen algunas discrepancias respecto a dicha clasificación ya que, de acuerdo con ellos, el juego cooperativo ya empieza a vislumbrarse entre los 4 y los 5 años. De hecho, hacen hincapié en que a los 4 años los niños ya comienzan a jugar a juegos de simulación social, que pueden ser considerados un tipo de juego cooperativo.

Entre los 2 años y medio y los 5, es común que se den agresiones instrumentales, es decir, utilizar la agresividad para conseguir algo. Conforme los niños van adquiriendo un mayor autocontrol y su desarrollo lingüístico va avanzando, esa agresividad pasa de ser física a verbal (Papalia et al., 2010).

4.1.5. Desarrollo moral

Según Piaget, 1932, citado por Palacios, González et al. (2011), hasta los 6-7 años, la moralidad viene determinada por la heteronomía moral, lo que significa que el niño de estas edades acepta las reglas impuestas por los adultos, considerando que son reglas absolutas y que no se pueden modificar. Además, estiman si un acto es bueno en base a si cumple con esas reglas establecidas. Esta heteronomía implica, además, un realismo moral, de acuerdo con el cual creen que, si una norma se incumple, a continuación debe haber un castigo. Estrechamente relacionado con la heteronomía moral identificada por Piaget, se encuentra el estadio preconvencional descrito por Kohlberg dentro de su teoría del desarrollo moral, en el que se encuentran los niños entre los 3 y los 6 años. Según esta teoría, a estas edades pueden considerar que lo bueno es aquello que les gusta y, a finales de esta etapa, van apareciendo razonamientos en los que se tiene en cuenta a otras personas, como *si tú haces esto por mí, yo hago aquello por ti*.

Entre los 3 y los 4 años, los niños ya comienzan a distinguir entre normas morales y normas convencionales, considerando que es peor transgredir una norma moral que una convencional. A partir de esas edades también comienzan a aceptar el deber de compartir aunque, a la hora de decidir cómo llevar a cabo un reparto justo, suelen recurrir a razonamientos autointeresados (Palacios, González et al., 2011).

4.1.6. Desarrollo psicomotor

El crecimiento muscular y esquelético que tiene lugar en estas edades, unido a la progresiva maduración del sistema nervioso, hace que los niños vayan adquiriendo, de forma gradual, cada vez más habilidades motoras. En estas edades su resistencia va siendo cada vez mayor gracias al aumento de la capacidad respiratoria y circulatoria. Todo esto se traduce, por tanto, en un progreso de sus habilidades motoras gruesas y así, entre los 3 y los 5 años van pudiendo correr, saltar y trepar cada vez a mayor velocidad y más lejos. A los 4 años ya empiezan a controlar cuando detenerse, comenzar y girar, pueden bajar escalones alternando los pies, aunque con ayuda y llegan a hacer entre 4 y 6 saltos seguidos a la pata coja. Hay que tener en cuenta que su mayor o menor destreza en estas habilidades va a depender, en parte, de las oportunidades que se les ofrezcan para practicarlas. Además, antes de los 6 años, los niños no están preparados para jugar a deportes organizados (Papalia et al., 2010).

Entre los 2 y los 6 años van progresando tanto la independencia como la coordinación motriz. Esto supone que, de forma progresiva, van consiguiendo controlar cada segmento motor de forma aislada así como realizar movimientos cada vez más complejos encadenando unos patrones motores con otros (Palacios, Cubero et al., 2011).

Garrote y Aguirre en su mapa de la motricidad (Garrote, del Campo y Navajas, 2008), amplían un poco más estas competencias motoras detallando que, entre los 4 y los 5 años, los niños ya son capaces, entre otras cosas, de:

- Caminar con pasos largos y cortos, elevando las rodillas.
- Correr hacia atrás y lateralmente.
- La capacidad de trepar se desarrolla por completo.
- Realizar la voltereta hacia delante, aunque aún no controlan las piernas.
- Botar una pelota varias veces seguidas, así como botar y coger el balón a continuación.

Como explican Barajas et al. (2004), la motricidad fina también va evolucionando en estas edades de tal forma que, entre los 4 y los 5 años, no solo mejora su habilidad para coger objetos, sino que también manipulan con mayor destreza instrumentos como tijeras, lápices, etc. De hecho, según Santrock (2003), a partir de los 4 años, la motricidad fina se hace mucho más precisa lo que permite que, los niños de edades entre 4 y 5 años, sean ya capaces de recortar siguiendo una línea, ensartar cuentas, abrir una pinza con la mano, trasvasar líquidos de unos recipientes a otros, incluso escribir su nombre.

Como apuntan Palacios, Cubero et al. (2011), el proceso de lateralización, tiene lugar de manera espontánea, por norma general, entre los 3 y los 6 años. Para Papalia et al. (2010), lo más habitual es que, a los 4 años, ya se muestre la preferencia por el uso de una u otra mano.

4.1.7. Desarrollo lingüístico

Aunque el desarrollo fonológico no es homogéneo se puede decir que, hacia los 4 años y gracias a que su repertorio léxico se ha ampliado, los niños ya son capaces de pronunciar casi todas las consonantes y sus combinaciones con las vocales y cada vez son menos los procesos de simplificación fonológica que utilizan. A esa edad también se observan grandes avances en la conjugación de los verbos ya que comienzan a modificar las raíces de los mismos cuando es necesario: por ejemplo, ya no dicen *dormiendo*, sino *durmiendo*. Respecto al desarrollo semántico, a los 4 años ya conocen alrededor de 2450 palabras y las palabras nuevas que van adquiriendo tienen un carácter descontextualizado, es decir, que son capaces de utilizarlas en situaciones diversas (Pérez, 2011). A partir de los 4 años, comienzan a establecer relaciones semánticas entre los conceptos, como son las relaciones de sinonimia, antonimia o los campos semánticos (Barajas et al., 2004). Sin embargo, las estructuras semánticas jerarquizadas no aparecerán hasta, aproximadamente, los 5 años (Pérez, 2011).

A los 3 años y medio, el lenguaje ya muestra un nivel morfológico bastante avanzado, lo que se materializa en el uso de más tiempos verbales, de todas las formas personales y en el comienzo de la construcción de oraciones compuestas. Además, en estas edades son comunes los errores de sobrerregularización, es decir, aplicar las reglas gramaticales para la formación de tiempos verbales regulares también a los irregulares como, por ejemplo, decir “vinió” en lugar de vino o “rompido” en lugar de roto (Barajas et al., 2004).

A los 4 años, los niños ya son capaces de establecer una conversación sobre un tema sin necesidad de que un adulto esté continuamente implicándole en la conversación, por lo que pueden conversar con otros niños sin dificultades. Sin embargo, hasta los 7 años, pueden encontrar grandes dificultades respecto a la comunicación referencial, es decir, les cuesta dar explicaciones a otra persona para que encuentre algo en un sitio cuando esa persona no lo conoce. En este punto cabe destacar, que algunas funciones pragmáticas del lenguaje como puede ser el uso del mismo para narrar, explicar, argumentar, mantener una conversación, etc., pueden variar mucho entre unos niños y otros en función de su entorno familiar. Los adultos, mediante la utilización de determinadas estrategias como implicar a los hijos en conversaciones, ofreciéndoles modelos lingüísticos apropiados, etc. pueden ayudar al desarrollo de dichas funciones (Pérez, 2011).

En cuanto al desarrollo de la lectura y la escritura, Fons (2007a) explica que existen una serie de etapas cuyo conocimiento por parte de los maestros es de vital importancia para saber en qué punto de dicho desarrollo se encuentra cada uno de sus alumnos, así como para poder interpretar hacia dónde se dirige y si requiere algún tipo de intervención o ayuda por su parte. Sin embargo, hace hincapié en que no tiene sentido establecer una edad o un grado de madurez necesarios para aprender a leer y a escribir. Durante mucho tiempo se habló de la existencia de unos prerrequisitos para la adquisición de estos aprendizajes, como la discriminación visual, la coordinación óculo-manual, etc., sin embargo, en el aprendizaje de la lectoescritura, influyen también factores como los contactos con los textos escritos en su vida diaria, que comienzan en el momento del nacimiento, los estímulos que recibe del entorno, etc.

Frith, 1989, citado por Fons (2007a), identificó tres etapas en el aprendizaje de la lectura:

- 1º Fase logográfica. En esta fase, los niños son capaces de reconocer algunas palabras globalmente como su propio nombre, los logotipos de productos que suele utilizar en su vida diaria, etc. Además, comienza a establecer conexiones entre el lenguaje oral y el escrito. En esta etapa, también es habitual que imiten el acto de leer.
- 2º Fase alfabética. Se caracteriza porque, gracias a que ya han adquirido la conciencia fonológica, pueden comenzar a descodificar los signos escritos. De esta forma, van entendiendo que, en una palabra, cada uno de los sonidos individuales está representado por una letra diferente y que dichas letras están ordenadas de una forma determinada dentro de la palabra.
- 3º Fase ortográfica. En esta fase, los niños ya reconocen las palabras o partes de palabras (morfemas). Además, buscan el significado de las palabras más allá de la descodificación, por medio de una lectura global que facilite la comprensión.

En lo que respecta a las etapas del aprendizaje de la escritura, Teberosky, 1999, citado por Fons (2007a), identificó 5 niveles:

- En el primer nivel, los niños realizan representaciones gráficas como círculos o líneas y garabatos que no representan nada en concreto. Sin embargo, esta escritura sí tiene la función de designar, por ejemplo, para ellos, un garabato puede significar la palabra *coche*.
- En el segundo nivel los símbolos, que ya pueden comenzar a ser las letras convencionales, no tienen aún valor fonético. Sin embargo, en sus escritos, suelen aparecer las llamadas pseudoletas, que son grafías que se parecen a las letras pero que no conservan todas sus características: por ejemplo, una *E* con cuatro rayas horizontales en lugar de tres, una *P* invertida, etc. Se considera que tiene que

aparecer un número mínimo de caracteres para que constituyan una palabra y, además, dichos caracteres tienen que ser variados. Asimismo, en esta etapa, ya consideran que, para que dos palabras hagan referencia a dos cosas diferentes, se tienen que escribir de forma distinta.

- En el tercer nivel, los niños descubren algún tipo de relación entre la escritura y la palabra sonora. De esta forma, ya escriben una grafía por cada sílaba y, generalmente, esa grafía que escriben se corresponde con el sonido de la vocal de la sílaba correspondiente.
- En el cuarto nivel, comienzan a escribir más de una letra para cada sílaba representando, generalmente, los fonemas que mejor discriminan. A lo largo de esta etapa, van siendo capaces de escribir cada palabra de forma adecuada, aunque aún muestran algunos problemas con las sílabas más complejas.
- Por último, en el quinto nivel, ya escriben las palabras correctamente, aunque pueden aparecer algunos problemas ortográficos y con algunas letras como b/v, g/j o z/c.

4.1.8. Desarrollo de la expresión plástica

El dibujo infantil comienza siendo una prolongación de la actividad motora, ya que los primeros garabatos reproducen los movimientos de zigzag, circulares, curvas, etc. que los niños son capaces de ir haciendo con sus manos pero, a medida que su motricidad fina se va desarrollando, estos dibujos se vuelven más precisos. Asimismo, el desarrollo artístico de los niños va a ir evolucionando conforme lo hace su desarrollo cognitivo (Delval, 2008).

Kellogg, 1970, citado por Santrock (2003), identificó 4 etapas en el desarrollo de la expresión artística. Conforme a esta clasificación, a los 4 años, los niños se encuentran a caballo entre las fases de diseño y pictórica. En la fase de diseño, los dibujos se caracterizan por ser una mezcla de dos formas básicas mientras que, en la pictórica, ya comienzan a dibujar objetos reconocibles. Además, a estas edades, es habitual que el color que elijan para dibujar un objeto no se corresponda con el color que tiene en la realidad dicho objeto representado. Esto no quiere decir que no den importancia al color, sino que, muchas veces, la elección del mismo depende de otros motivos como la emoción que les sugiere el dibujo o que ya hayan utilizado mucho ese color concreto y deciden utilizar otro (Lowenfeld y Brittain, 2008).

4.1.9. Desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Desde su nacimiento, gracias a la constante interacción del niño con las personas y el entorno que le rodean, sus estructuras de razonamiento lógico-matemático se van desarrollando (Alsina, 2006).

Canals, 1992, citado por Alsina (2006), llevó a cabo una clasificación de las primeras estructuras logicomatemáticas que los niños adquieren entre los 0 y los 6 años, las cuales se podrían resumir en:

- Identificar, definir y/o reconocer cualidades sensoriales, dentro de las cuales, van siendo capaces de:
 - Reconocer las diversas cualidades sensoriales de los objetos: su forma, color, medida, grosor, textura, etc.
 - Agrupar elementos en base a una, dos o más cualidades en común.
- Relacionar cualidades sensoriales, llevando a cabo:
 - Clasificaciones.
 - Ordenaciones.
 - Emparejamientos o asociaciones.
 - Seriaciones.
- Operar cualidades sensoriales, utilizando operadores lógicos: directos, inversos y neutros.

Como ya se ha comentado, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, los niños de estas edades se encuentran en la etapa preoperacional caracterizada, entre otras cosas, por el desarrollo de la función simbólica. A medida que el pensamiento simbólico va evolucionando, se va avanzando en la comprensión del número. De esta forma, en relación a la ordinalidad, a los 4 años la mayoría de los niños ya son capaces de comparar cantidades (*más o menos que, más o menos grande que, más o menos pequeño que, etc.*) y de resolver problemas sencillos hasta con nueve objetos (Byrnes y Fox, 1998, citados por Papalia et al., 2010). Además, a esa edad también son capaces de aplicar el principio de cardinalidad en el conteo, es decir, que tras contar el número de objetos, saben decir cuántos hay en total (Wynn, 1990, citado por Papalia et al. (2010)). Asimismo, de acuerdo con Siegler, 1998, citado por Papalia et al. (2010), la mayoría de los niños de 5 años pueden contar hasta 20 y comienzan a desarrollar estrategias intuitivas para sumar, utilizando los dedos u otros objetos (Naito y Miura, 2008, citados por Papalia et al. (2010)).

4.2. Diseño de la propuesta

Como ya se ha desarrollado en el marco teórico, Ezquerro y Argos (2008) exponen que, en la actualidad, es muy común que las aulas de Educación Infantil se encuentren organizadas en rincones. Además, la legislación actual hace referencia a la necesidad de utilizar metodologías que tengan como base el enfoque globalizador, haciendo hincapié en que este principio supone presentar los contenidos de manera interconectada, planteando actividades relacionadas entre sí. Y es que, este principio de globalización ya descrito por la Escuela Nueva, considera que el pensamiento del niño es global, es decir, que percibe el mundo como un todo y no como un conjunto de partes aisladas entre sí (Parra, 2005).

Una de las metodologías globalizadoras ampliamente utilizada en Educación Infantil es la metodología por proyectos. Un aspecto importante de esta metodología, explicado por Castro et al. (2016) y Parra (2005), es que el tema alrededor del cual gira el proyecto surge a partir de la curiosidad y los intereses de los niños. Este punto es muy importante ya que, uno de los requisitos para lograr un aprendizaje significativo, es que el niño esté motivado para aprender, lo que se consigue conectando los aprendizajes con sus intereses (Orden ECI/3960/2007) y es por ese matiz de la motivación, por lo que he elegido esta metodología globalizadora como marco donde integrar los rincones.

Durante los diferentes periodos de prácticas realizados a lo largo del Grado, he percibido que en un gran número de aulas se utilizan simultáneamente ambas metodologías. Sin embargo, muchas veces, las actividades y juegos propuestos en los rincones son ajenos a la temática del proyecto en curso, de tal forma que, en ocasiones, no se aprovecha el gran potencial de los mismos para tratar los diferentes contenidos del proyecto de manera globalizada, corriendo el riesgo de que los conocimientos adquiridos en cada uno de los rincones, se conciben aislados unos de otros. De esta forma, la presente propuesta educativa está dirigida a diseñar rincones que respondan a un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje globalizado.

Para ello, lo que se propone es que dentro de los rincones se ofrezcan materiales, actividades y juegos que tengan como hilo conductor la temática del proyecto que se está trabajando en el aula, en este caso "El Espacio". Así, durante la sesión de rincones diaria marcada en el horario, los alumnos continuarán construyendo conocimientos interconectados entre sí y con los adquiridos a lo largo del desarrollo de todo el proyecto. Con ello, lo que se pretende es que, a partir de esta perspectiva globalizadora, todos esos aprendizajes vivenciados, construidos por ellos mismos y conectados entre sí tengan un sentido para los alumnos y que ellos mismos tomen conciencia de la interconexión entre unos conocimientos y otros. Así, se busca que los alumnos entiendan que en las actividades

de un rincón no se trabajan contenidos aislados, sino que dichas actividades complementan a las llevadas a cabo en todos los demás y que, por tanto, en los rincones no se trabajan contenidos aislados unos de otros, sino que todos son necesarios y se complementan.

Siguiendo la explicación de Dembilio (2009), todas las actividades diseñadas se proponen para ser llevadas a cabo en rincones localizados dentro del aula, para que al maestro le resulte más sencillo estar pendiente de todos los rincones e intervenir cuando lo considere necesario.

Por otro lado, siguiendo una de las vías sugeridas por Gervilla (2006) y Laguía y Vidal (2015) para abordar el trabajo por rincones, esta propuesta pretende dar la misma importancia a los rincones que a cualquier otra actividad, asignando un tiempo fijo cada día a los mismos y que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de acceso a ellos. Además, he decidido elegir esta vía porque, de acuerdo con Bassedas et al. (2014), son esos dos matices los que realmente caracterizan a la metodología de rincones. De esta forma, los rincones son entendidos como un contenido específico y no como un complemento de la actividad y es que, con esta propuesta, se busca fomentar que los alumnos perciban que todas las actividades diseñadas en todos los rincones son importantes. Cada una de dichas actividades estará ligada a un rincón concreto y todos los alumnos tendrán la posibilidad de realizarlas en algún momento a lo largo de las diferentes semanas que dure el proyecto. Para favorecer que los alumnos puedan elegir qué actividades realizar en función de sus propios intereses en cada momento, y siguiendo el planteamiento de Barcia (2012), los alumnos podrán elegir libremente a qué rincón acudir cada día, teniendo que elegir cada día de la semana uno diferente para asegurarnos, de esta forma, que todos los alumnos pasan por todos los rincones cada semana.

Como ya se ha mencionado, la metodología de rincones ya aparece plasmada dentro de las orientaciones metodológicas reflejadas por la legislación educativa, la cual constituye el primer nivel de concreción curricular. A partir de ahí, la decisión de llevar a la práctica esta metodología, debe quedar definida en la Propuesta Curricular de Etapa, incluida dentro del Proyecto Educativo (segundo nivel de concreción curricular). A medida que el currículo se va concretando más, se debe ir especificando qué tipo de rincones se van a organizar, así como los materiales de los que van a disponer y las actividades que se van a programar en ellos. Todo esto debe quedar descrito en la Programación de Aula, que constituye el tercer nivel de concreción curricular (Giménez, 2016; Rodríguez y Cruz, 2015).

Como ya se ha comentado, la propuesta está diseñada para un aula del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, para alumnos de edades comprendidas entre los 4 y los 5 años. Para este proyecto concreto, se diseñarán seis rincones aunque se debe

tener en cuenta la posibilidad de adaptarlos, de introducir más o de suprimir alguno, en función de las características del aula, con el fin de cumplir con la recomendación de Fernández et al. (1997) y Fernández (2009) respecto a que para no condicionar la elección de rincón por parte de los alumnos, una vez que todos hayan elegido rincón, deben quedar cuatro o cinco sitios libres.

Los rincones diseñados en esta propuesta serán:

- Rincón de lógica-matemática.
- Rincón de lenguaje.
- Rincón de juego simbólico.
- Rincón de plástica.
- Rincón de psicomotricidad.
- Rincón de construcciones.

Como ya he mencionado, el tema del proyecto en torno al cual gira esta propuesta es “El Espacio”. Este tema habría surgido a raíz de una actividad de motivación que se plantearía en el aula. Un día, al llegar al colegio, los niños se encontrarían con una especie de piedra, de forma redondeada y de un color plateado con el fin de que llamara mucho su atención (la había dispuesto allí el tutor o tutora, habiéndola construido, previamente, con papel maché). A partir de ahí y guiados por el maestro, se preguntarían qué podría ser esa piedra y cómo habría ido a parar allí. Al día siguiente, el maestro llevaría a clase una noticia ficticia, supuestamente encontrada en un periódico digital, en la que unos astronautas comentaban que uno de los satélites de Júpiter se había salido de su órbita y había caído en la Tierra, aunque no sabían dónde. Rogaban que, si alguien lo encontraba, se pusiera en contacto con ellos para que pudieran ir a recogerlo y devolverlo a su sitio y adjuntaban una foto del satélite para que quien lo encontrara pudiera identificarlo. Ese mismo día, entre todos, llegarían a la conclusión de que lo que había aparecido en su colegio, era el satélite que aquellos astronautas estaban buscando.

A partir de esta actividad de motivación surgiría la curiosidad de los niños por saber qué es un satélite y sería el detonante de que se planteasen las preguntas clave de la primera fase del proyecto: *¿Qué sabemos? Y ¿Qué queremos saber?* A continuación se muestran posibles preguntas que podrían surgir en el aula acerca de *¿Qué queremos saber?:*

- ¿Qué son los planetas? ¿Cómo son? ¿Cuántos hay? ¿Cómo se llaman?
- ¿Se pueden ver los planetas?
- ¿La Luna es un planeta?

- ¿Qué es un satélite?
- ¿Qué son las estrellas? ¿Cuántas hay? ¿Tienen nombre?
- ¿Cómo se puede viajar a los planetas?
- ¿Qué es un cohete?

A raíz de estas posibles preguntas, se programarían los contenidos a tratar a lo largo del proyecto. Para las posibles preguntas anteriormente expuestas, se programarían los siguientes contenidos:

- Los planetas y sus características.
- El Sol y la Luna.
- Los satélites naturales y artificiales.
- Las estrellas y constelaciones.
- Los astronautas.
- Cohetes y naves espaciales.
- El telescopio.

A partir de aquí, procederé a presentar mi propuesta. En ella, se hace una descripción general de cada rincón para, a continuación, describir los materiales, actividades y/o juegos programados para cada uno de ellos, con el fin de que puedan quedar integrados en este proyecto globalizador.

4.2.1. Rincón de lógica-matemática

El objetivo de este rincón es facilitar que el niño desarrolle, a través de actividades basadas en la percepción, la motricidad y la manipulación, tanto la estructuración del espacio como su pensamiento lógico, que engloba desde operaciones de ordenación y clasificación hasta procesos de memorización, atención, observación y comprobación. Poco a poco irán asimilando los conceptos numéricos a través de actividades y juegos basados en la realización de agrupamientos, comparaciones, clasificaciones, contar el número de elementos que hay en cada grupo, etc. (Laguía y Vidal, 2015; Parra, 2005).

Para construir sus propias estructuras de razonamiento lógico-matemático y los conocimientos geométricos, así como las nociones de número, operaciones aritméticas y medida, el niño necesita manipular y experimentar con objetos, a través de actividades contextualizadas que tengan sentido para él. Además, con el fin de conseguir la interiorización y la completa comprensión de los conocimientos, es importante que comuniquen oralmente sus descubrimientos (Alsina, 2006).

Tabla 1. Propuesta para el rincón de lógica-matemática

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE LÓGICA-MATEMÁTICA
Material 1. Dominó del Espacio
Material 2. Memory de los planetas
Material 3. Plantillas para problemas
Actividad 1. Ubicación en el cohete

Material 1. Dominó del Espacio. Este material consistiría en el clásico juego de mesa del dominó pero, en lugar de con números, estaría elaborado con imágenes de elementos relacionados con la temática del proyecto. En concreto, dichas imágenes serían: estrella, telescopio, Sol, cohete, Luna y astronauta.

- **Desarrollo de la actividad.** Podrán jugar en parejas o en 2 grupos de 2 a 3 jugadores.
 - Se reparten todas las fichas entre los dos jugadores y/o equipos.
 - El equipo A pondrá una de sus fichas en el centro de la mesa. El equipo B tendrá que buscar, entre sus fichas, alguna que contenga alguna de las imágenes de la ficha puesta por el equipo anterior y colocarla a la izquierda o la derecha de la misma. A continuación, será de nuevo el turno del equipo A y, así respectivamente.
 - Gana el equipo que antes consiga deshacerse de todas sus fichas.
 - Dado que se han repartido todas las fichas al inicio del juego, si llegara el turno de un equipo y este no tuviera fichas para colocar, perdería.



Ilustración 1. Dominó del Espacio. Elaboración propia.

- **Variantes de la actividad**

- En lugar de repartir todas las fichas al principio, se reparten solo 6 fichas a cada jugador y/o equipo. De esta forma, si al llegar su turno un jugador y/o equipo no tuviera ninguna ficha para sacar, podría “robar” una de las que quedaron sin repartir. Si aún así, siguiera sin poder sacar ninguna, dirá “paso” y será el turno del siguiente jugador y/o equipo.

Material 2. Memory de los planetas. Este material consistiría en el clásico juego del Memory, con imágenes adaptadas a la temática del proyecto. En concreto, las imágenes con las que se jugaría, serían los ocho planetas del Sistema Solar: Mercurio, Venus, La Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.

- **Desarrollo de la actividad.** Se puede jugar en solitario o 2 o más jugadores.

- Se colocan todas las fichas boca abajo, en 4 filas de 4 fichas cada una.

- El primer jugador da la vuelta a dos fichas. Si las imágenes coinciden, se las queda y, si no, las vuelve a colocar boca abajo en sus sitios correspondientes.
- El siguiente jugador, da la vuelta a dos fichas. De nuevo, si las imágenes coinciden, se las queda y, si no, las vuelve a dejar en su sitio boca abajo.
- El juego continúa de la misma forma hasta que se acaban todas las fichas que había boca abajo.
- Gana el jugador que haya conseguido quedarse con un mayor número de fichas.

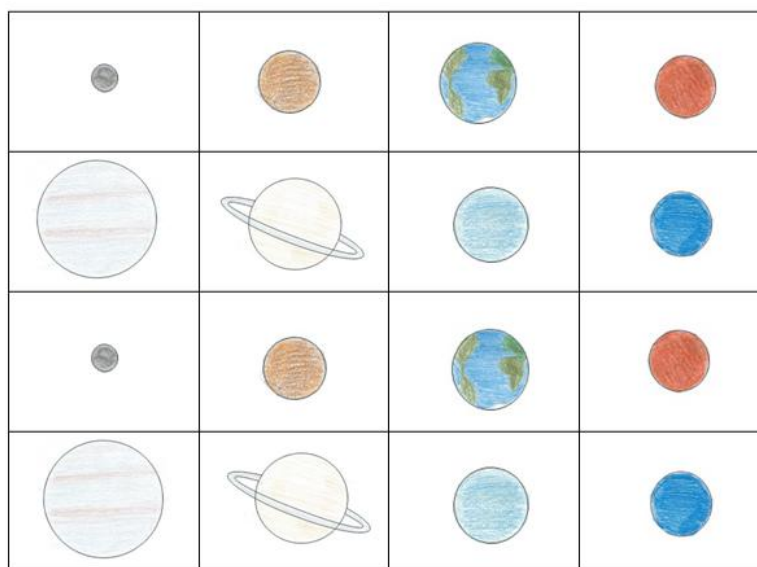


Ilustración 2. Memory de los planetas. Elaboración propia.

Material 3. Plantillas de problemas. Este material consiste en unas plantillas para realizar operaciones de adición y sustracción de hasta 9 elementos. Se complementará con fichas de números del 0 al 9 y con fichas de 1 a 9 elementos relacionados con la temática del proyecto.

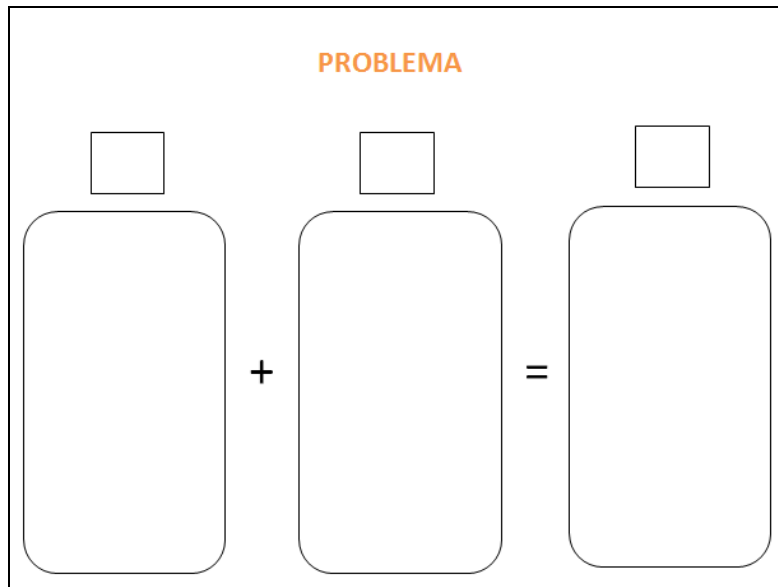


Ilustración 3. Plantilla para problemas de adición. Elaboración propia.

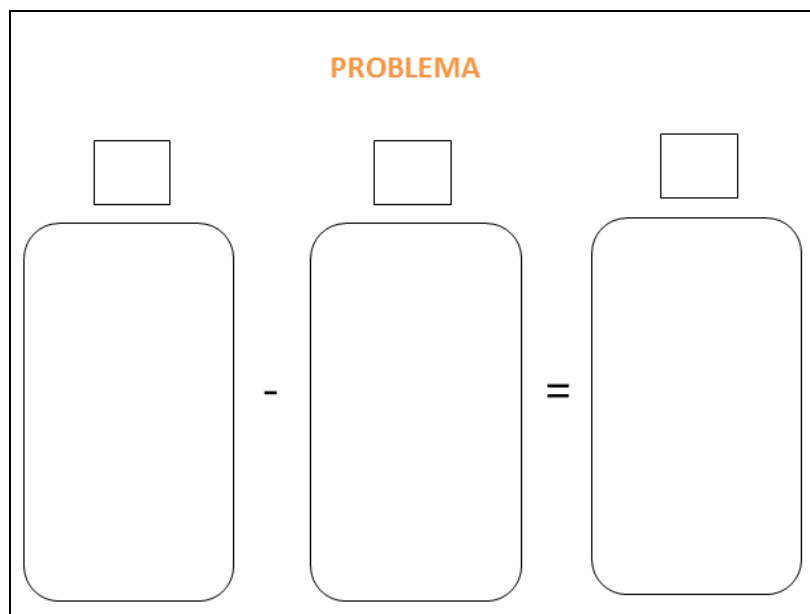


Ilustración 4. Plantilla para problemas de sustracción. Elaboración propia.



Ilustración 5. Fichas de números. Elaboración propia.

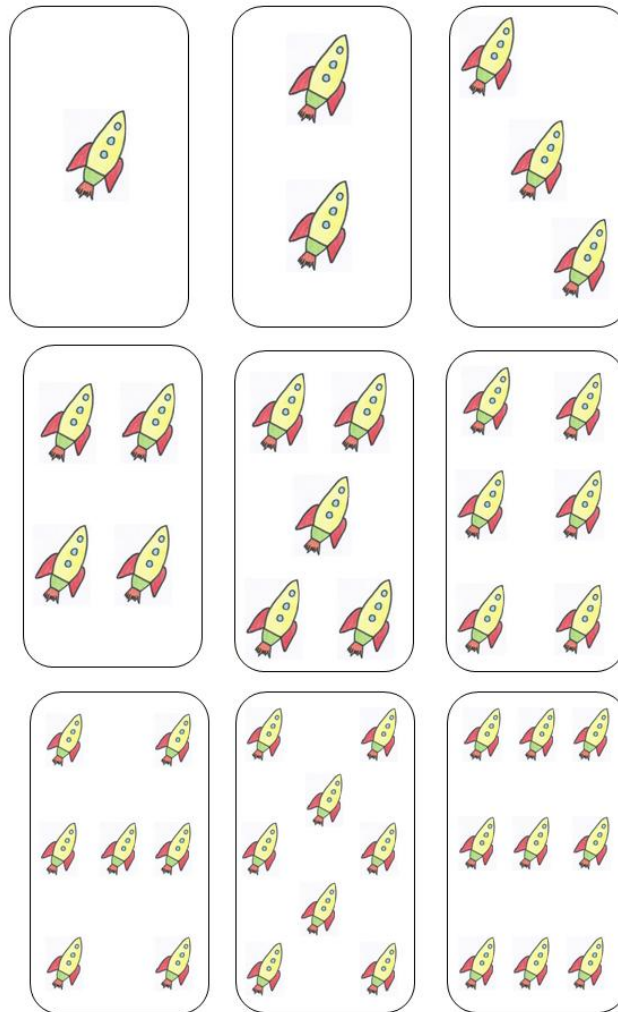


Ilustración 6. Ejemplo de fichas de elementos. Elaboración propia.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad podrá ser llevada a cabo de manera individual o por parejas.
 - En primer lugar, tendrán que elegir dos cartas de elementos, que colocarán en sus correspondientes casillas.
 - A continuación, contarán el número de elementos que hay en cada carta y tendrán que colocar una ficha con el número correspondiente en la parte superior de cada una de ellas.
 - Por último, realizarán la operación de adición o sustracción, colocarán la ficha con el número correspondiente en su casilla y buscarán la carta con el número de elementos equivalente.

Actividad 1. Ubicación en el cohete. Esta actividad está basada en la propuesta por Hernández (2012). Para llevar a cabo esta actividad, se crearían unas plantillas como las mostradas a continuación:

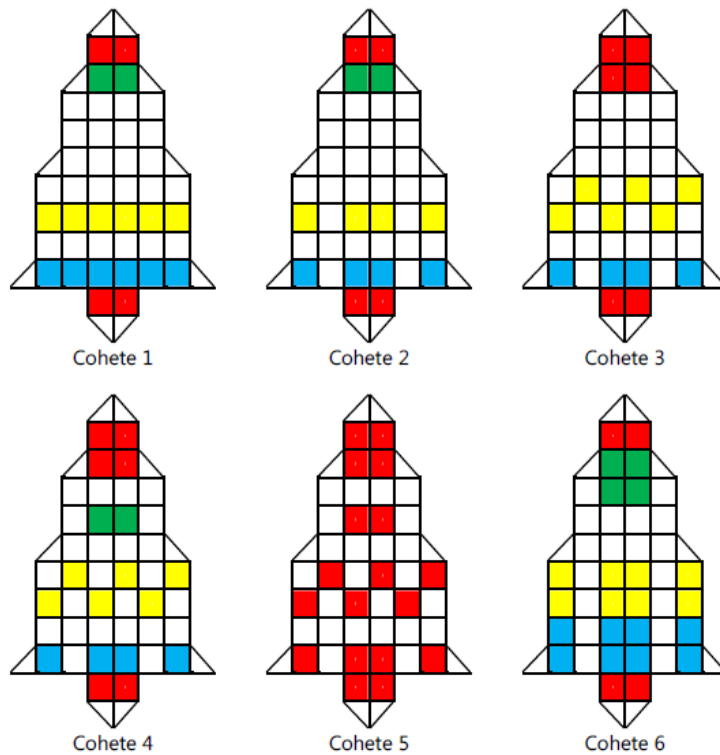


Ilustración 7. Modelos de cohete (Hernández, 2012, p. 26).

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad está pensada para ser llevada a cabo de manera individual.
 - En primer lugar, el alumno seleccionaría una de las plantillas.
 - A continuación, cogería otra plantilla vacía y pegatinas cuadradas de los mismos colores que aparecen en su plantilla.
 - Por último, tendría que reproducir el modelo de su plantilla, pegando las pegatinas necesarias en la plantilla vacía.

4.2.2. Rincón de lenguaje

El objetivo principal de este rincón es abordar tareas relacionadas con la lectura y la escritura, proporcionando al niño oportunidades donde hacer uso de las mismas.

En el rincón de lenguaje se pueden proponer actividades orientadas a trabajar en torno a aspectos funcionales del mismo, como es el uso del lenguaje para comunicar o informar. Para ello se pueden proporcionar materiales que inviten a componer palabras o asociar palabras con imágenes y diseñar actividades que impliquen el reconocimiento y escritura tanto de sus nombres como de otras palabras, a través de láminas, letreros, etc. Asimismo, es importante disponer, en este rincón, de cuentos con ilustraciones llamativas para los niños, que le inviten a observar las imágenes, a preguntarse acerca de lo que ocurre en la historia, etc. (González, 2003).

Fons (2007b), hace referencia a la importancia de ofrecer a los alumnos la mayor variedad posible de tipos de texto y soportes: libros, revistas, periódicos, propaganda, etc. ya que, así, estaremos favoreciendo que el niño no identifique la lectoescritura solo con un trabajo de aula, sino que podrá establecer relaciones entre esta actividad y su vida cotidiana. Además, propone que en este rincón se cuente con otros materiales como:

- No solo cuentos, sino también libros de divulgación científica, de arte, música o cualquier otro tema de interés.
- Hojas de papel de diferentes tamaños, así como todo tipo de material de papelería: lápices, ceras de colores, rotuladores, gomas de borrar, etc.
- Pizarras y tizas/rotuladores.
- Láminas con el abecedario, para que los alumnos tengan una referencia acerca de cómo se escribe cada letra.
- Juegos de letras y palabras, que les permitan jugar con las letras y las palabras y manipularlas. Algunos de ellos son: letras magnéticas, juegos para relacionar dibujos y palabras, puzzles de letras y palabras, etc.

Tabla 2. Propuesta para el rincón de lenguaje

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE LENGUAJE
Material 1. Diccionario del Espacio
Material 2. ¿Qué letra falta?
Material 3. Plantillas para construir palabras

Material 1. Diccionario del Espacio. Se elaborará, por un lado, un cuaderno con una hoja para cada vocal, en las cuales, habrá casillas con palabras relacionadas con la temática del proyecto que contengan dicha vocal. Por otro lado, se elaborarán unas fichas del tamaño de dichas casillas, con esas mismas palabras escritas junto con la imagen correspondiente.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad consistirá en que los alumnos tendrán que colocar cada imagen en su casilla correspondiente, para lo cual, tendrán que identificar la palabra de la tarjeta con la de la casilla. Para que puedan pegar las tarjetas a las casillas, se utilizarán velcros.

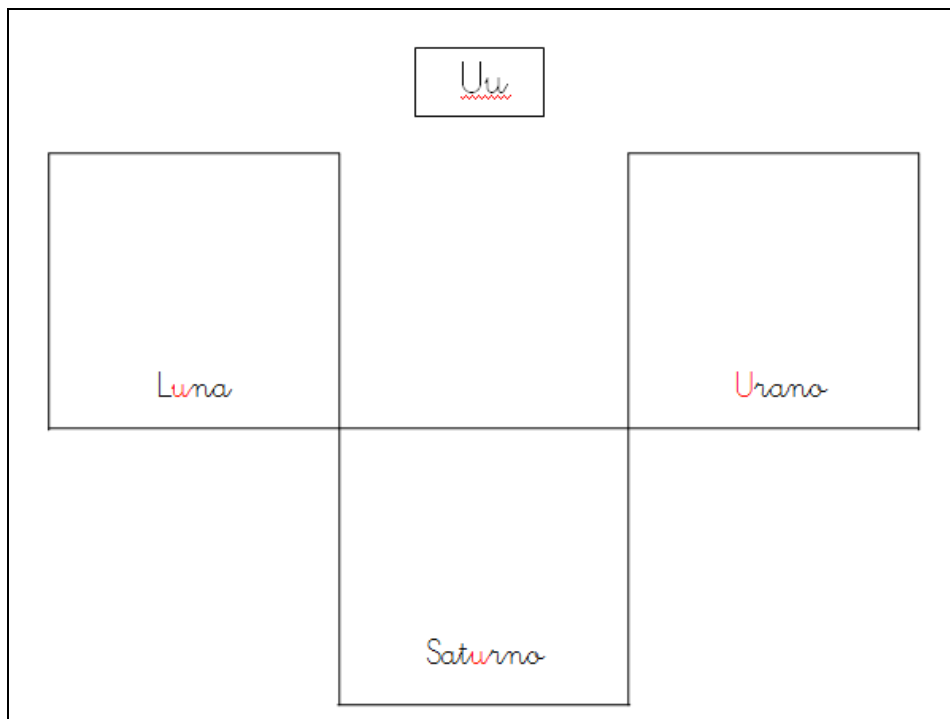


Ilustración 8. Ejemplo de página para la vocal U. Elaboración propia.



Ilustración 9. Ejemplo de fichas de palabras con la vocal U. Elaboración propia.

Material 2. Plantillas para jugar a ¿Qué letra falta? Este material consistirá en unas plantillas tamaño DIN-A4 plastificadas, con imágenes de elementos relacionados con la temática del proyecto y su nombre escrito en mayúsculas y en minúsculas. En la parte inferior de las plantillas, estará de nuevo escrito el nombre pero, esta vez, con uno o varios espacios en blanco, en los cuales, tendrán que escribir las letras que faltan, utilizando rotuladores que se puedan borrar.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad será llevada a cabo de manera individual.
 - En primer lugar, el alumno elegirá la plantilla con la imagen que prefiera.
 - A continuación tendrá que identificar las letras que faltan y después, utilizando un rotulador que se pueda borrar, tendrá que escribir dichas letras.



Ilustración 10. Ejemplo de plantilla para ¿Qué letra falta? Elaboración propia.

Material 3. Plantillas para construir palabras. Este material consistirá en imágenes de elementos relacionados con la temática del proyecto con su nombre escrito debajo, tanto en mayúscula como en minúscula.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad está pensada para ser realizada de manera individual.
 - En primer lugar, se elegirá una plantilla de entre todas las disponibles.
 - A continuación, utilizando unas fichas con las letras del abecedario, tendrán que construir la palabra correspondiente, ya sea con mayúsculas, minúsculas o ambas, teniendo como modelo la palabra impresa en la plantilla.



Ilustración 11. Ejemplo de plantilla para construir palabras. Elaboración propia.

A	B	C	D	E	a	b	c	d	e
F	G	H	I	J	f	g	h	i	j
K	L	M	N	Ñ	k	l	m	n	ñ
O	P	Q	R	S	o	p	q	r	s
T	U	V	W	X	t	u	v	w	x
Y	Z				y	z			

Ilustración 12. Fichas de letras. Elaboración propia.

4.2.3. Rincón de juego simbólico

A través del juego, los niños aprenden de manera espontánea, constituyéndose como un instrumento básico en su aprendizaje (Laguía y Vidal, 2015).

A medida que el desarrollo cognitivo va evolucionando, el juego también lo hace de tal forma que, en cada etapa del desarrollo cognitivo, aparece un tipo de juego predominante. Como ya se ha mencionado, las edades de los niños a los que va dirigida esta propuesta, se encuentran dentro de la etapa preoperacional, siendo el juego simbólico el más característico de esta etapa. Este tipo de juego se caracteriza, entre otras cosas, porque

mientras juegan, los niños acomodan la realidad a sus intereses. Esto se traduce en que, por ejemplo, podrían utilizar una caja de cartón como coche, sin plantearse que ni la forma ni otras características de la caja coinciden con las características de un coche real (Martínez, 2002).

Son muchos los beneficios aportados por el juego simbólico. Entre ellos, Pecci et al. (2010), destacan no solo que a través de este tipo de juego los niños van comprendiendo el entorno que les rodea y poniendo en práctica los roles establecidos en su sociedad sino que, además, favorece el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el lenguaje.

A lo largo de la etapa preoperacional, el propio juego simbólico también evoluciona en función de la edad de los niños y de su desarrollo. Así, a partir de los 4 años, la interacción con los iguales y las actitudes de cooperación entre ellos, permiten que el juego simbólico se vaya haciendo cada vez más complejo en cuanto a las acciones que se realizan y a los roles que se representan. Asimismo, se van supliendo objetos a favor del lenguaje y los gestos, el juego es mucho más planificado y van siendo capaces de improvisar. Igualmente, a esa edad, el juego simbólico comienza a ser un juego compartido con otros, lo que implica la necesidad de establecer ciertas normas y negociaciones. De esta manera, cuando los roles representados durante el juego están basados en roles de su vida cotidiana, los niños tienen un referente real que imitar, pero si alguno de los roles es desconocido para alguno de los jugadores, entonces ese niño no sabrá a qué atenerse y necesitará que se le explique el significado del papel asignado (Pecci et al., 2010).

Tabla 3. Propuesta para el rincón de juego simbólico

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO
Material 1. Disfraces de astronauta
Material 2. Cohete
Material 3. Puesto de mando del cohete

Material 1. Disfraces de astronauta. Se pondrían dos disfraces de astronauta al alcance de los niños, para que pudieran disfrazarse y simular que son astronautas

Material 2. Cohete. Se dispondrá un cohete fabricado con cartón en el rincón. Las medidas del cohete serán tales que dentro quepa un niño, para poder jugar a que viaja por el Espacio.

Material 3. Puesto de mando del cohete. La propuesta consistiría en ambientar una parte del rincón de juego simbólico, simulando un cuadro de mandos desde donde dirigir el cohete.



Ilustración 13. Modelo de cohete y puesto de mando. Extraída de Ubierna (2016).

4.2.4. Rincón de expresión plástica

La finalidad última de este rincón es que los niños se expresen libremente y desarrollen al máximo su creatividad. A través de los diferentes materiales que se les vaya ofreciendo en este rincón, irán conociendo otras formas de expresarse a través del arte. Asimismo, a estas edades ya se pueden ir introduciendo diferentes utensilios y mostrando a los alumnos diferentes técnicas: collage, pintar con pincel, impresiones con esponjas, etc. (Laguía y Vidal, 2015).

Como indica Parra (2005), es importante que este rincón cuente con materiales muy variados que estimulen la creatividad del niño:

- Materiales para dibujar: ceras, lápices de colores, rotuladores, témperas, acuarelas, pinceles, etc.
- Materiales para modelar: plastilina, arcilla, pasta blanca, etc.
- Material de desecho: periódicos, revistas, folletos de publicidad, cartón, etc.
- Material de soporte: cartulinas, tijeras, pegamientos, papeles de todo tipo – celofán, pinocho, de seda, charol- etc.

Tabla 4. Propuesta para el rincón de expresión plástica

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE EXPRESIÓN PLÁSTICA
Material 1. Plantillas para dibujar en cuadrículas
Material 2. Plantillas para elaborar constelaciones

Material 1. Plantillas para dibujar en cuadrículas. Este material consiste en unas plantillas en las que habrá diferentes motivos, relacionados con la temática del proyecto, dibujados en cuadrículas.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad está pensada para ser llevada a cabo de manera individual.
 - En primer lugar, elegirán qué dibujo quieren realizar.
 - A continuación, utilizando un papel de cuadrícula y rotuladores de colores que se pondrán a su disposición en el rincón, podrán ir elaborando sus dibujos.

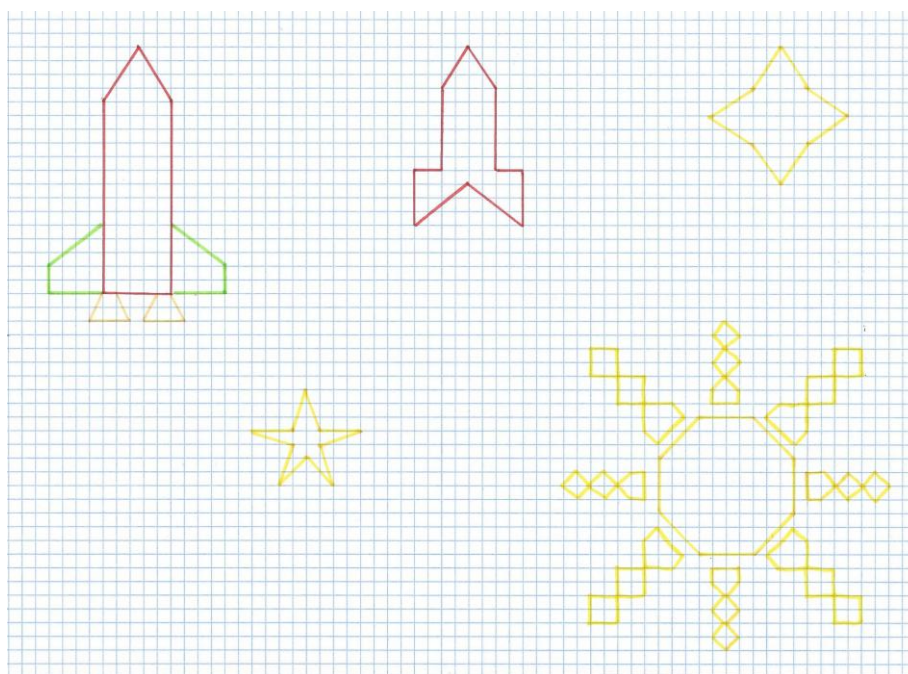


Ilustración 14. Plantilla para dibujar en cuadrícula. Elaboración propia.

Material 2. Plantillas para elaborar constelaciones. Este material consiste en unas plantillas en las que habrá dibujadas diferentes constelaciones.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad está planteada para ser llevada a cabo de forma individual.
 - En primer lugar, los niños decidirán qué constelación quieren realizar.

- Una vez elegida, cogerán dicha plantilla, la colocarán encima de una cartulina negra de tamaño DIN-A4 y, utilizando una alfombrilla y un punzón, tendrán que picar en el centro de cada una de las estrellas de la constelación (los puntos negros de las plantillas). De esta forma, al quitar la plantilla, los puntos se habrán quedado marcados en la cartulina.
- A continuación, unirán dichos puntos utilizando una cera blanca, teniendo como referencia la plantilla para que puedan ver qué líneas tienen que ir haciendo.
- Por último, colocarán una pegatina de estrella dorada encima de cada uno de los puntos.

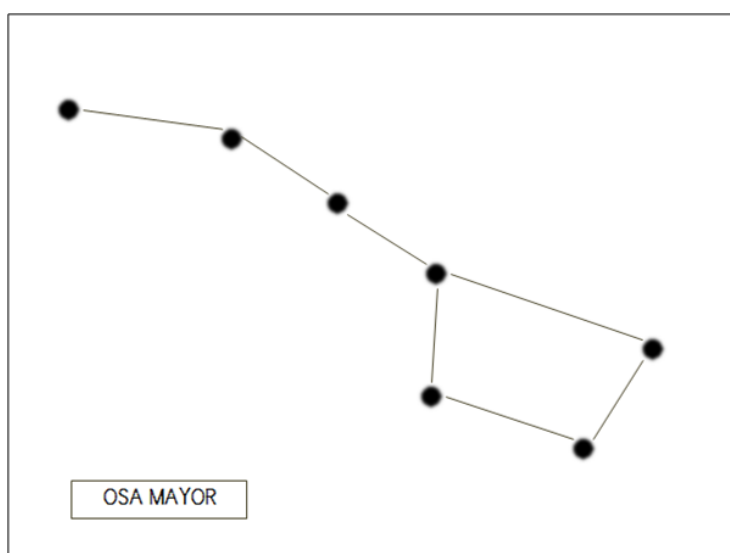


Ilustración 15. Ejemplo de plantilla para elaborar constelaciones. Elaboración propia.

4.2.5. Rincón de psicomotricidad

Este rincón responde a la necesidad de ofrecer a los niños un espacio donde llevar a cabo actividades motrices que favorezcan el desarrollo de sus competencias motoras. Este rincón puede estar equipado con multitud de materiales, entre los que se encuentran aros, cuerdas, colchonetas, bancos, picas, etc. (Gallego, 1994).

A través del planteamiento de juegos motrices, en este rincón se podrán trabajar los diferentes aspectos que engloba la Educación Motriz en estas edades como es el equilibrio, la lateralidad, la coordinación, la organización espacio-temporal, la expresión corporal, el control postural, la relajación y el control de la respiración o su relación con los objetos, con los iguales y con los adultos (Gil, 2003). Por tanto, es importante, asimismo, trabajar en la

estructuración del esquema corporal que Le Boulch, sin fecha, citado por Jiménez y Jiménez (2002), define:

Como intuición global o conocimiento inmediato de nuestro propio cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean (p. 23).

La importancia de trabajar el esquema corporal en Educación Infantil radica, entre otras cosas, por su relación con la organización de los esquemas motores, que constituyen la base de las acciones motoras (Jiménez y Jiménez, 2002).

Tabla 5. Propuesta para el rincón de psicomotricidad

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE PSICOMOTRICIDAD
Actividad 1. La rayuela espacial.
Actividad 2. Nos movemos por la cuadrícula. Esquema corporal.

Actividad 1. La rayuela espacial. Esta actividad consiste en el típico juego de la rayuela, pero, en lugar de jugar con números, el tablero tendrá imágenes relacionadas con la temática del proyecto, las cuales podrán ir cambiando con el paso de los días. Para llevar a cabo esta actividad, previamente, el maestro habría elaborado el tablero de juego en el suelo de este rincón, utilizando cinta adhesiva negra.

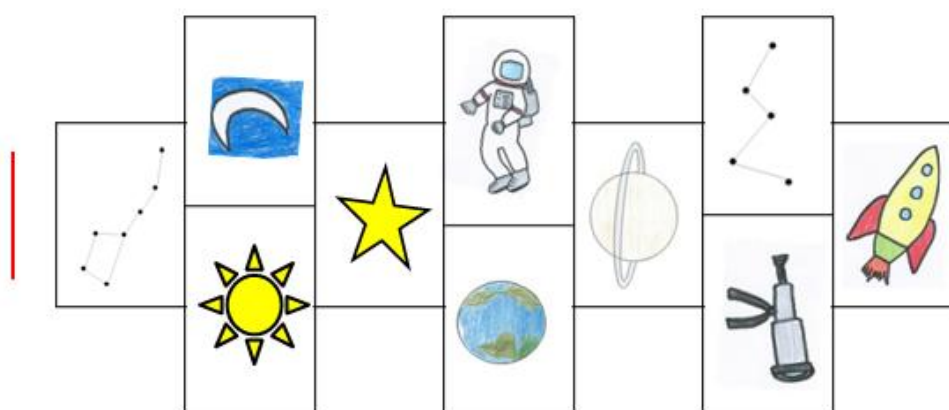


Ilustración 16. Ejemplo de tablero para la rayuela. Elaboración propia.

- **Desarrollo de la actividad.** Esta actividad está planteada para jugar de forma individual o en pequeños grupos.

- El jugador lanzará un pequeño objeto hacia delante, de tal forma que caiga sobre alguna de las casillas del tablero.
- A continuación, tendrá que llegar hasta esa casilla saltando y coger el objeto.
- Una vez que llegue hasta la casilla donde está el objeto, tendrá que decir el nombre del elemento que hay en la casilla y volver hasta la línea de salida saltando.

Actividad 2. Nos movemos por la cuadrícula. Esta actividad está pensada para favorecer el desarrollo del esquema corporal. Para ponerla en marcha el maestro, previamente, habría construido una cuadrícula en el suelo de 4x4, utilizando cinta adhesiva de color negro. En cada una de las esquinas de la cuadrícula, habría una imagen relacionada con la temática del proyecto, siendo la casilla donde está el cohete, la casilla de salida.

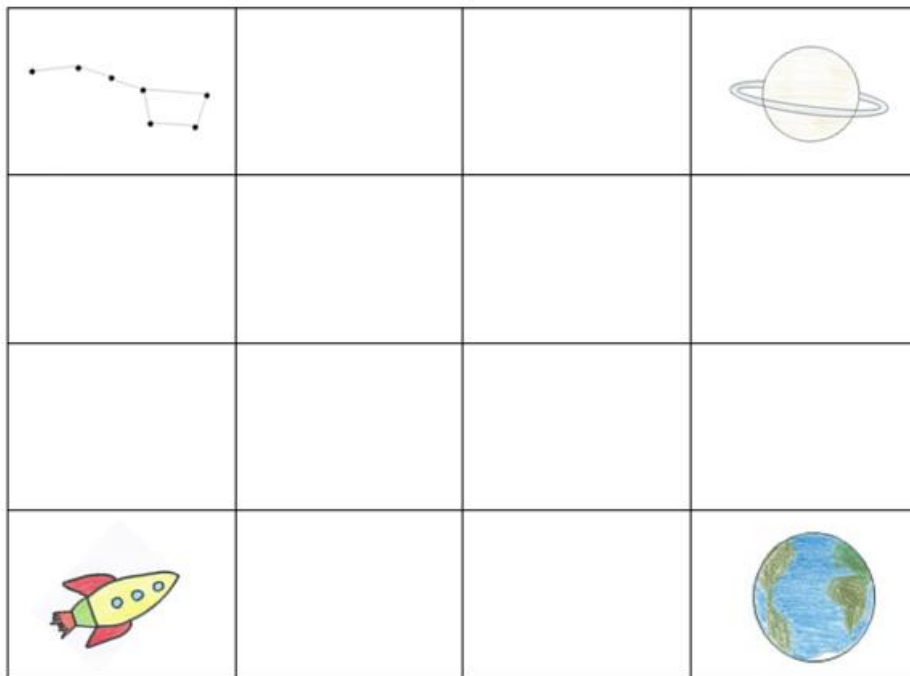


Ilustración 17. Ejemplo de cuadrícula (tablero de juego). Elaboración propia.

Para llevar a cabo esta actividad, el maestro también habría creado unas fichas con diferentes caminos marcados en esa cuadrícula.

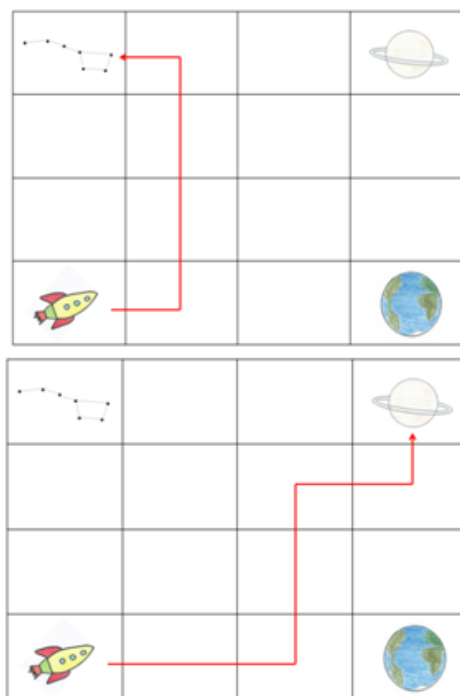


Ilustración 18. Ejemplos de fichas con caminos marcados en la cuadrícula. Elaboración propia.

- **Desarrollo de la actividad.** En esta actividad, los jugadores (astronautas) tienen que conseguir llegar con su cohete hasta el elemento elegido (constelación, Saturno o La Tierra), siguiendo el camino marcado en la ficha escogida.
 - En primer lugar, el jugador elegirá una ficha y se colocará en la casilla de salida (la casilla con el cohete).
 - A continuación, intentará llegar hasta el objeto final, siguiendo el camino marcado en la ficha.
 - Esta actividad se puede llevar a cabo de forma individual o por parejas, de tal forma que un compañero controle que el camino seguido por el jugador era el correcto.

4.2.6. Rincón de construcciones

Como se puede deducir del nombre de este rincón, en él se localizan las piezas de construcción de diversos materiales y formas. A través de la manipulación de objetos tridimensionales, los alumnos podrán ir desarrollando su conocimiento del espacio, así como el lenguaje y el pensamiento lógico-matemático (Dembilio, 2009).

La manipulación de este tipo de materiales (bloques de construcción) favorece el desarrollo del pensamiento espacial (Castro y Gutiérrez, 2016). Estos autores proponen el diseño de

actividades de construcción de figuras tridimensionales combinando actividades completamente libres con otras en las que los alumnos tengan que construir figuras iguales a una forma dada.

Tabla 6. Propuesta para el rincón de construcciones

PROPUESTA PARA EL RINCÓN DE CONSTRUCCIONES
Actividad 1. Construimos cohetes y naves espaciales.

Actividad 1. Construimos cohetes y naves espaciales. Esta actividad está diseñada para ser llevada a cabo de manera individual o en pequeños grupos. Previamente, el maestro tendrá que elaborar unas láminas con fotografías o dibujos de cohetes y naves espaciales de diferentes formas.

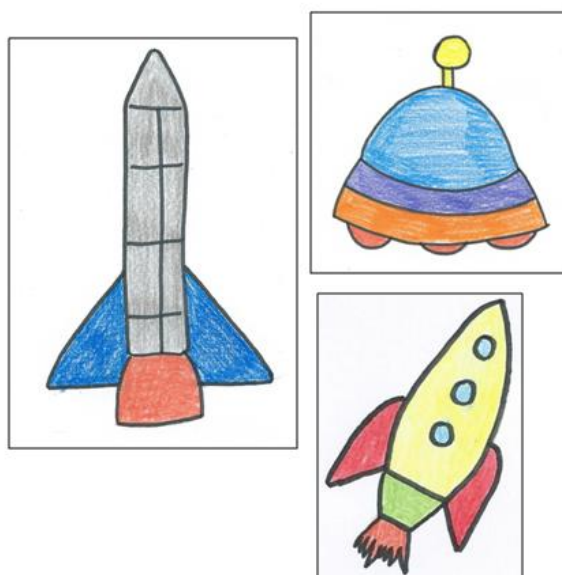


Ilustración 19. Ejemplos de posibles láminas. Elaboración propia.

- **Desarrollo de la actividad**

- El alumno elegirá la lámina con el cohete o nave espacial que quiera construir.
- A continuación, haciendo uso de los diferentes bloques de construcción disponibles en el rincón, tendrá que intentar construir un cohete o nave similar al del modelo dado.

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

Una vez finalizado el Trabajo Fin de Grado, siento que he cumplido con todos los objetivos que me había propuesto inicialmente.

A lo largo de los diferentes apartados he ido desarrollando cada uno de los objetivos específicos descritos al inicio del presente Trabajo Fin de Grado. Además, respecto a los objetivos generales, siento que he conseguido cumplir con todos ellos, habiendo sintetizado e integrado diversos contenidos y competencias relativos al Grado y, aplicado, no solo los contenidos sino también diversas estrategias didácticas adquiridas, a través de mi propuesta educativa.

Considero que, en la elaboración de este trabajo, he demostrado el dominio de la comunicación escrita, a través del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación y lo mismo espero hacer, respecto a las habilidades de comunicación oral, en el momento de la exposición oral. Asimismo, considero que el presente trabajo responde al nivel exigido para un documento de Fin de Grado. Por último, en lo que se refiere al grado de alcance de los objetivos, la elaboración de este trabajo me ha ayudado a desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, teniendo como base un proceso de adecuada documentación.

En lo que se refiere a las competencias, he conseguido integrar la mayor parte de ellas. En el epígrafe [5.4](#) se presenta más detalladamente el grado de alcance de las mismas.

5.2. Limitaciones y propuestas de mejora

La primera limitación ante la que me encontré fue la elección del tema. Inicialmente, había barajado varios temas, pero, durante la primera reunión con mi tutora, fui consciente de que muchos de ellos no me servían por ser demasiado concretos. Y es que, debido a la amplia variedad de competencias que debía abarcar con este trabajo, necesitaba que fuera un tema mucho más general que me permitiera incluir el mayor número posible de competencias señaladas en la Guía del Trabajo Fin de Grado. Así que, con esta premisa, seguí dándole vueltas a la temática. Pensé que orientar mi trabajo hacia alguna metodología didáctica podía ser una buena opción y me decanté por la metodología de rincones porque, durante mis períodos de prácticas, había observado que en muchas aulas hacen uso de ella, sin embargo, a lo largo de los cuatro años de mis estudios de Grado, en ninguna asignatura habíamos tratado esta metodología desde un punto de vista teórico. Por eso, me resultó interesante ahondar en esta metodología ya que, con mucha probabilidad, será una

metodología que pondré en práctica en mi vida profesional y sentí la necesidad de formarme al respecto.

Otra limitación que he encontrado ha sido respecto al acceso a la bibliografía. Hay bibliografía básica y supongo que común a la mayoría de los Trabajos Fin de Grado de los que hay pocos ejemplares en la biblioteca por lo que, en ocasiones, no ha sido fácil acceder a ellos ya que, en esta época del curso, somos muchos los que hacemos uso de ellos para elaborar nuestros trabajos. Además, desde la biblioteca solo se nos permite sacar ocho ejemplares a la vez. Esto ha hecho que, muchas veces, no haya podido avanzar el trabajo a la velocidad que me hubiera gustado, ya que, una vez utilizados esos ocho libros, tenía que esperar a poder acudir a la biblioteca de nuevo para poder hacer uso de otros libros. Para mejorar estos aspectos, la solución sería adquirir más ejemplares de esta bibliografía básica y permitir que los estudiantes que nos encontramos inmersos en la elaboración del Trabajo Fin de Grado tengamos la posibilidad de llevarnos un mayor número de ejemplares a casa.

Respecto a la bibliografía, me gustaría hacer referencia a otra limitación. Durante la búsqueda de información, he encontrado mucha bibliografía respecto a la metodología de rincones. Sin embargo, mucha de esta información era muy general y he encontrado pocas obras que realmente profundizasen en el tema. Puede que existan más libros dedicados a esta metodología, pero o no he sido capaz de dar con ellos o no he tenido la posibilidad de acceder a los mismos. Aun así, creo que para este trabajo he hecho una adecuada recopilación de bibliografía ya que, aparte de la que se refleja en el apartado de referencias bibliográficas, he descartado otros artículos y libros ya que, tras profundizar en ellos, no respondían a mis necesidades.

Por último, he de comentar una última limitación: el tiempo. Como ya he comentado anteriormente, la elección del tema me llevó bastante tiempo. Desde la primera reunión con mi tutora en diciembre, ya comencé a pensar en ello, pero no fue hasta finales de febrero o principios de marzo cuando tomé la decisión definitiva. Además, tener los exámenes del primer cuatrimestre entre medias, no ayudó a acelerar el proceso. Durante ese tiempo pensé en cambiar varias veces de tema, ya que el mío no terminaba de convencerme. Así que, a comienzos de marzo, una vez que tuve confianza total en mi tema y estaba segura de que quería orientar mi Trabajo Fin de Grado hacia el mismo, comencé a redactarlo. La elaboración del Trabajo Fin de Grado es muy laboriosa, ya que hay que buscar mucha información, dedicar muchas horas a la lectura de la bibliografía y mucho esfuerzo a la redacción de un trabajo formal, para cumplir con todas las normas de redacción y edición. Por eso, siempre he sentido un poco de angustia respecto al tiempo, preguntándome si me daría tiempo a tenerlo terminado en la fecha de entrega. Debido a esto, considero que se podría plantear adelantar todo el proceso. Si pudiéramos con antelación quién es nuestro

tutor y pudiéramos ponernos en contacto con él a principios o mediados del primer trimestre, podríamos adelantar el proceso de selección del tema de cara a comenzar a buscar bibliografía con antelación y así poder dedicar más tiempo a la elaboración del trabajo.

5.3. Conclusiones y reflexión personal

Una vez finalizado mi Trabajo Fin de Grado, he de decir que me siento muy orgullosa. Al principio me sentía un poco insegura con mi tema, pero ahora debo decir que siento que he hecho un buen trabajo y tengo total seguridad en que he tomado una buena decisión apostando por este tema. Durante los diferentes períodos de prácticas me he dado cuenta de que cada maestro utiliza los rincones de diferente manera y creo que, haber profundizado en el conocimiento de esta metodología, me va a ser muy útil de cara a mi futuro profesional como maestra. Como ya he comentado, a lo largo de las diferentes asignaturas del Grado había oído hablar de los rincones, pero nunca los había abordado de una manera teórica. Una vez finalizado el Trabajo Fin de Grado, considero que tengo los conocimientos necesarios para poder llevar esta metodología a mi aula, con el fin de que mis alumnos sean capaces de construir sus propios conocimientos de una manera significativa.

A lo largo del Grado han sido muchas las ocasiones en las que nos han recalado la importancia de tener en cuenta el principio de globalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a que los niños de estas edades perciben la realidad como un todo y no como un conjunto de partes aisladas entre sí. Por eso, en mi propuesta, decidí enfocar la metodología de rincones desde un punto de vista globalizador. Con el trabajo en los rincones se busca favorecer que los alumnos construyan sus aprendizajes de manera activa y, organizar las actividades dentro de ellos teniendo en cuenta el pensamiento globalizado propio de estas edades, considero que es enriquecer aún más el trabajo llevado a cabo en los mismos. En definitiva, la idea sobre la que quise centrar mi propuesta es la de sumar los aspectos positivos de la metodología de rincones con los del enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, de cara a conseguir que los niños y niñas construyan aprendizajes verdaderamente significativos.

Algo importante que he aprendido a lo largo de la elaboración de este trabajo es la idea de que los rincones son un espacio vivo. Con esto me refiero a que, tanto los rincones como las actividades dentro de ellos van a ir variando en función de las características propias del grupo o de la situación, así como de las diferentes necesidades que vayan surgiendo. Esto me parece un aspecto muy interesante ya que, como futura maestra, la idea de dar respuesta a las necesidades de todos mis alumnos siempre me ronda la cabeza. Y creo que utilizar esta metodología en mi aula puede ser un buen punto de partida para ello.

Por tanto, en relación a esto último, mi propuesta en este Trabajo Fin de Grado es susceptible de ser modificada en función de las necesidades de nuestro grupo de alumnos. Lo que yo he planteado es simplemente una propuesta de trabajo para un tema determinado. El número de rincones se puede variar quitando alguno o añadiendo otros que consideremos necesarios en un momento dado y lo mismo ocurre con las actividades. Igualmente, todo ello se puede adaptar a otros temas que se estén trabajando en el aula.

Asimismo, la realización del Trabajo Fin de Grado se ha convertido en una experiencia muy enriquecedora, ya que me ha permitido no solo darme cuenta de que soy capaz de realizar un trabajo de estas características, sino que me ha dado la oportunidad de aprender. Por un lado, como ya he comentado, me ha permitido profundizar en el conocimiento de los rincones desde un punto de vista teórico. Pero, por otro lado, teniendo en mente la síntesis y la integración de las diferentes competencias adquiridas durante mis estudios, me ha permitido establecer relaciones entre diferentes conocimientos. Esto ha influido en que los aprendizajes que yo misma he ido construyendo a lo largo de la elaboración del presente trabajo, hayan sido también verdaderamente significativos.

5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 7. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años	4.1.	Barajas et al. (2004), 33, 34, 35, 38, 39. De Oñate y García (2004), 33, 34. Delval (2008), 41. García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustárrz y Roig-Rovira (2009), 32. Garrote, del Campo y Navajas (2008), 38. Hidalgo y Palacios (2011), 35. Lowenfeld y Brittain (2008), 41. Machargo (1991), 36. Palacios, Cubero et al. (2011), 32, 38, 39. Palacios, González et al. (2011), 36, 37. Papalia et al. (2010), 32, 33, 34, 37, 38, 39, 42. Pérez (2011), 39. Roa et al. (2004), 35, 36, 37.	Alsina (2006), 42. Fons (2007a), 40. Martínez (2002), 36.

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		Rodrigo (2011), 33, 34. Santrock (2003), 38, 41. Woolfolk (2010), 33, 36.	
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.8.	Ormrod (2005), 25, 26. Prados et al. (2016), 24, 25, 26. Woolfolk (2010), 24, 25, 26.	Cubero (2005), 24, 25. Rodríguez (1999), 24, 25, 26.
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.			
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.7. 4.1.3. 4.1.4. 4.1.7.	Hidalgo y Palacios (2011), 35. Machargo (1991), 36. Roa et al. (2004), 35, 36.	Pérez (2011), 39. Siles (2015), 23, 24.
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.6.	Ganaza (2001), 22. Martín y Viera (2000), 21. Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque (2002), 22.	Ezquerria y Argos (2008), 21. López (2012), 21. Martín (2010), 22. Martínez-Pérez, Gavilán y Toscano (2017), 22.

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	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.			
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo con las características de los estudiantes de esta etapa.	3.4. 3.5. 3.7.	Barcia (2012), 14, 15, 23. Bassedas, Huguet y Solé (2006), 16, 17. Del Carmen y Viera (2006), 16. De Pablo y Trueba (2003), 16. Fernández (2009), 14, 16, 23. Fernández et al. (1997), 14, 15, 16, 23. Gallego (1994), 17. Ibáñez (1995), 15. Laguía y Vidal (2015), 14, 19. Parra (2005), 16, 17, 20. Vázquez (2004), 23.	Paniagua y Palacios (2005), 23. Siles (2015), 23, 24.
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.	3.4. 3.5. 3.6. 4.2.	Barcia (2012), 44. Bassedas et al. (2014), 17, 44. Castro et al. (2016), 43. De Pablo y Trueba (2003), 16. Dembilio (2009), 14. Fernández (2009), 14, 45. Fernández et al. (1997), 14, 15, 16, 45. Gallego (1994), 17. Ganaza (2001), 22. Gervilla (2006), 44. Ibáñez (1995), 15.	Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque (2002), 22. Rodríguez (2011), 14.

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		Laguía y Vidal (2015), 14, 19, 44. Martín (2010), 22. Parra (2005), 16, 17, 20, 43.	
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	3.6.	Ganaza (2001), 22. Martín (2010), 22. Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque (2002), 22.	
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.	3.6.	Ganaza (2001), 22. Martín (2010), 22. Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque (2002), 22.	
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.2. 3.9. 4.2.	Carreño (2000a), 10, 11. Carreño (2000b), 12. Ley Orgánica 2/2006, 27. Moreno (2014), 12. Orden ECI/3960/2007, 27, 28, 43. Parra (2005), 10, 13, 43. Real Decreto 1630/2006, 27. Ruiz y Rebollo (2012), 10, 11, 12.	

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	4.2.	Rodríguez y Cruz (2015), 44.	Giménez (2016), 44.
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.			
CG13. 2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales	4.2.3.	Pecci et al. (2010), 57.	
CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas	4.2.1.	Alsina (2006), 46. Hernández (2012), 52. Laguía y Vidal (2015), 46. Parra (2005), 46.	

Competencias generales del Grado	Epígrafe/s	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
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	4.2.2.	Fons (2007b), 53. González (2003), 53.	
CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical			
CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual	4.2.4.	Laguía y Vidal (2015), 58. Parra (2005), 58.	
CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física	4.2.5.	Gallego (1994), 60. Gil (2003), 60. Jiménez y Jiménez (2002), 61.	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, Á. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. (Trad. M. León). Barcelona: Octaedro (Original en catalán, 2004).
- Amor, A. y García, M. T. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(1), 127-154.
- Barajas, C., Sánchez, A.M. y García, M.B. (2004). El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la Educación Infantil. En M.V. Trianes y J. A. Gallardo (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp.193-216). Madrid: Pirámide.
- Barcia, M. (2012). Espacios creativos en Educación Infantil. En D. Madrid y M. J. Mayorga (Eds.), *La Organización del Espacio en el Aula Infantil. De la Teoría a las Experiencias Prácticas* (pp. 48-66). Barcelona: Octaedro.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2014). *Aprender y enseñar en Educación Infantil* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cañete, M. del M. (2010). Características generales del niño y niña de cero a seis años. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, (36), sin página. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_02.pdf
- Carreño, M. (2000a). El movimiento de la Escuela Nueva. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 13-43). Madrid: Síntesis
- Carreño, M. (2000b). Pensamiento y nuevas realizaciones innovadoras en la primera mitad del siglo XX. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 77-100). Madrid: Síntesis
- Castro, E. y Gutiérrez, J. (2016). Pensamiento espacial. En E. Castro y E. Castro (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil* (pp. 129-152). Madrid: Pirámide.
- Castro, J. P., Hernández, O. M. y Galbarro, F. (2016). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- De Oñate y García, M.P. (2004). Primera infancia. Desarrollo psicomotriz, del lenguaje y cognitivo. Su influencia en los procesos de aprendizaje. En E. González y J.A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar* (pp. 187-219). Madrid: CCS.

- De Pablo, P. y Trueba, B. (2003). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Barcelona: Cisspraxis.
- Del Carmen, M. y Viera, A. M. (2006). La atención a la diversidad en Educación Infantil: los rincones. En R. Alcudia, M. del Carmen, P. Gavilán, J. Gimeno, N. Giné, F. López, ...A. M. Viera (Eds.), *Atención a la diversidad* (pp. 67-82) (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dembilio, M. (2009). Los rincones de trabajo en Educación Infantil. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (60), sin página. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10887
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 55-63. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/226722870_Lo_que_creemos_no_es_siempre_lo_que_hacemos_Los_educadores_infantiles_y_la_organizacion_del_espacio_mediante_rincones
- Fernández, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (15), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA_ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández, E., Quer, L. y Securun, R. M. (1997). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Fons, M. (2007a). Aprender a leer y a escribir. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2007b). Enseñar a leer y a escribir. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 179-212). Madrid: Síntesis.
- Gallego, J. L. (1994). La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales y el tiempo. En J. L. Gallego (Ed.), *Educación Infantil* (pp. 91-114). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ganaza, M. I. (2001). Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de Educación Infantil. *Revista Aula de Infantil*, (2), 6-10. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/05/evaluar-los-rincones-una-practica-para->

mejorar-la-calidad-en-las-aulas-de-educacion-infantil.pdf

- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárriz, J. y Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435–440. Recuperado de <http://www.neurodesarrollo.net/cursos/images/Descarga/Neurodesarrollo/Unidad6/MaduracionFE.pdf>
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Garrote, N., Del Campo, J., y Navajas, R. (2008). *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Gervilla, Á. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gil, P. (2003). *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil (Selección y secuenciación de objetivos y contenidos)*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, M. J. (2016). Metodología por rincones y talleres en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas-Revista profesional de investigación, docencia y recursos didácticos*, (70), 181-183. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/070054/articulo-pdf>
- González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, E. (2012). El cohete: escritura de cardinales y ubicación en la cuadrícula con niños de 5 años. *Edma 0-6: Educación matemática en la infancia*, 1 (2), 23-41.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2011). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa* (pp. 257-282) (2ª ed.) (vol. 1). Madrid: Alianza editorial.
- Ibáñez, C. (1995). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Irais, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en Educación Preescolar. *Revista de Educación Y Desarrollo*, 29. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/Junio/Ambiente de aprendizaje.pdf>
- Jiménez, J. y Jiménez, I. (2002). *Psicomotricidad. Teoría y programación para Educación Infantil, Primaria y Especial*. Barcelona: Cisspraxis.

- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2015). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López, Y. B. (2012). Los rincones de juego-trabajo. *Revista Digital La Gaveta*, (18), 40–57. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepsantacruzdetenerife/files/2012/06/ART.4_RINCONES-DE-JUEGO-TRABAJADO.pdf
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa* (8ª ed.). (Trad. M. Orive). Madrid: Síntesis (Original en inglés, 1987).
- Machargo, J. (1991). Desarrollo personal y social en los años de la Educación Infantil. *El Guiniguada*, (2), 105-118. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5041/1/0235347_01991_0008.pdf
- Martín, M. C. y Viera, A. M. (2000). La atención a la diversidad en Educación Infantil: los rincones. *Aula de Innovación Educativa*, (90), 25-32. Recuperado de http://www.altascapacidadescse.org/la_atencion_a_la_diversidad_en_educacion.pdf
- Martín, M. M. (2010). Los rincones en el aula de Educación Infantil. *Temas Para La Educación. Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, (10). Recuperado de <http://www.actiweb.es/dg9/archivo2.pdf>
- Martínez, M.T. (2002). Evolución del juego a lo largo del ciclo vital. En J. A. Moreno (Ed.), *Aprendizaje a través del juego* (pp. 34-49). Málaga: Aljibe.
- Martínez-Pérez, D., Gavilán, J. M. y Toscano, M. de la O. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 226–244. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>
- Méndez, L., Ruiz, J. M., Rodríguez, E. y Rebaque, M. de la O. (2002). *La tutoría en Educación Infantil*. Barcelona: Cisspraxis.
- Moreno, P.L. (2014). El método Decroly. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Eds.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (pp. 225-244). Barcelona: Graó.
- ORDEN ECI/3960 (2007). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, 5 de enero de 2008. Recuperado de

<https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

- Ormrod, J. E., (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). (Trad. A. J. Escudero y M. Olmos). Madrid: Pearson Educación (Original en inglés, 2004).
- Orozco, V. y Perochena, P. (2016). Trabajo por proyectos. Cambio metodológico para el protagonismo del estudiante en Educación Infantil (2-3 años). *REXE. Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 15(29), 151–164. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291511649>
- Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (2011). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa* (pp.179-200) (2ª ed.) (vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (2011). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa* (pp. 257-282) (2ª ed.) (vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D.E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano* (11a. ed.) (Trad. J. F. J. Dávila y M. E. Ortiz). México: McGraw-Hill (Original en inglés, 2009).
- Parra, J. M. (2005). *La Educación Infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pecci, M.C., Herrero, T., López, M. y Mozos, A. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, M. (2011). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa* (pp. 227-256) (2ª ed.) (vol. 1). Madrid: Alianza editorial.
- Prados, M. del M., del Rey, R. y Reina, M. del C. (2016). Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En M. del M. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez-Queija, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. del C. Reina, ... J. A. Mora (Eds.), *Manual de psicología de la educación : para docentes de Educación Infantil y Primaria* (pp. 13–35). Madrid: Pirámide.
- REAL DECRETO 1630 (2006). *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, núm. 4, 4 de enero de 2007.

- Roa, J.M., Herrera, F. y Ramírez, M.I. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la Educación Infantil (3-6 años). En M.V. Trianes y J. A. Gallardo (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp.217-234). Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2011). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, Á. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa* (pp. 201-225) (2ª ed.) (vol. 1). Madrid: Alianza editorial.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia E Investigación.*, 21, 105-130. Recuperado de [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9011/Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas .pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9011/Los_rincones_de_trabajo_en_el_desarrollo_de_competencias_basicas_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, J. y Cruz, P. (2015). ¿Nueva forma de programar? Concreción curricular tras la LOMCE. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 938-961. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8493/fi_1457546613-publicacion%20sobre%20programacion%20editado.pdf?sequence=1
- Rodríguez, W. C. (1999). El legado de Vigotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.
- Ruiz, S. y Rebollo, S. (2012). Breve historia de la Educación Infantil. En D. Madrid y M. J. Mayorga (Eds.), *La Organización del Espacio en el Aula Infantil. De la Teoría a las Experiencias Prácticas* (pp. 19-32). Barcelona: Octaedro.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Siles, C. (2015). Fuentes de diversidad en el aula de Educación Infantil. En J. M. Fernández (Ed.), *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil* (pp. 55-81). Madrid: Paraninfo.
- Ubierna, C. (7 de octubre de 2016). ¡¡¡Vaya cohete!!! [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://plastificandoilusiones.blogspot.com.es/2016/10/vaya-cohete.html>
- Vázquez, A. (2004). *Organización del aula en Educación Infantil : técnicas y estrategias para los docentes*. Vigo: IdeasPropias.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª ed.). México: Pearson Educación

7. ÍNDICES

7.1. Índice de tablas

Tabla 1. Propuesta para el rincón de lógica-matemática	47
Tabla 2. Propuesta para el rincón de lenguaje.....	53
Tabla 3. Propuesta para el rincón de juego simbólico.....	57
Tabla 4. Propuesta para el rincón de expresión plástica.....	59
Tabla 5. Propuesta para el rincón de psicomotricidad	61
Tabla 6. Propuesta para el rincón de construcciones	64
Tabla 7. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo	68

7.2. Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Dominó del Espacio. Elaboración propia.	48
Ilustración 2. Memory de los planetas. Elaboración propia.	49
Ilustración 3. Plantilla para problemas de adición. Elaboración propia.....	50
Ilustración 4. Plantilla para problemas de sustracción. Elaboración propia.	50
Ilustración 5. Fichas de números. Elaboración propia.....	50
Ilustración 6. Ejemplo de fichas de elementos. Elaboración propia.....	51
Ilustración 7. Modelos de cohete (Hernández, 2012, p. 26).....	52
Ilustración 8. Ejemplo de página para la vocal U. Elaboración propia.	54
Ilustración 9. Ejemplo de fichas de palabras con la vocal U. Elaboración propia.	54
Ilustración 10. Ejemplo de plantilla para ¿Qué letra falta? Elaboración propia.....	55
Ilustración 11. Ejemplo de plantilla para construir palabras. Elaboración propia.	56
Ilustración 12. Fichas de letras. Elaboración propia.....	56
Ilustración 13. Modelo de cohete y puesto de mando. Extraída de Ubierna (2016).	58
Ilustración 14. Plantilla para dibujar en cuadrícula. Elaboración propia.	59
Ilustración 15. Ejemplo de plantilla para elaborar constelaciones. Elaboración propia.....	60
Ilustración 16. Ejemplo de tablero para la rayuela. Elaboración propia.	61
Ilustración 17. Ejemplo de cuadrícula (tablero de juego). Elaboración propia.	62

Ilustración 18. Ejemplos de fichas con caminos marcados en la cuadrícula. Elaboración propia. 63

Ilustración 19. Ejemplos de posibles láminas. Elaboración propia. 64

7.3. Índice de autores

Alsina (2006).....	42, 46, 68, 72	García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustárrz y Roig-Rovira (2009) .	32, 68
Amor y García (2012).....	30	García-Ruiz (2013)	28, 29, 30, 31
Barajas et al. (2004) .	33, 34, 35, 38, 39, 68	Garrote, del Campo y Navajas (2008)...	38
Barcia (2012).....	9, 13, 14, 15, 23, 44, 70	Gervilla (2006)	8, 13, 28, 44, 70
Bassedas et al. (2014)...	13, 16, 17, 44, 70	Gil (2003).....	60
Cañete (2010)	31	Giménez (2016)	44
Carreño (2000a).....	10, 11, 12, 71	González (2003)	53
Carreño (2000b).....	12	Hernández (2012).....	52, 72
Castro et al. (2016).....	30, 43, 70	Hidalgo y Palacios (2011)	35, 68, 69
Castro y Gutiérrez (2016).....	63	Ibáñez (1995).....	8, 15, 70
Cubero (2005).....	24, 25	Irais (2014).....	11
de Oñate y García (2004).....	33, 34	Jiménez y Jiménez (2002)	61, 73
De Pablo y Trueba (2003)	9, 16, 70	Laguía y Vidal (2015)	8, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 44, 46, 56, 58, 70, 72, 73
del Carmen y Viera (2006).....	8, 16, 70	Ley Orgánica 2/2006.....	27, 71, 77
Delval (2008),	41	López (2012).....	21, 69
Dembilio (2009).....	14, 44, 63, 70	Lowenfeld y Brittain (2008)	41
Ezquerro y Argos (2008) .	9, 21, 24, 43, 69	Machargo (1991).....	36, 68, 69
Fernández (2009).	8, 10, 14, 16, 23, 45, 70	Martín (2010)	22
Fernández et al. (1997)	8, 14, 15, 16, 23, 45, 70	Martín y Viera (2000)	8, 21, 69
Fons (2007a).....	40, 68	Martínez (2002).....	36, 57, 68
Fons (2007b).....	53, 73	Martínez-Pérez et al. (2017)	22, 23
Gallego (1994).....	17, 60, 70, 73		
Ganaza (2001)	22, 69, 70, 71		

Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque (2002).....	22	Pérez (2011).....	39
Moreno (2014).....	12	Prados et al. (2016)	24, 25, 26, 69
Orden ECI/3960/2007.....	27, 28, 43, 71	Real Decreto 1630/2006	27, 71
Ormrod (2005).....	25, 26	Roa et al. (2004).....	35, 36, 37, 68, 69
Orozco y Perochena (2016).....	30	Rodrigo (2011).....	33, 34, 68
Palacios, Cubero et al. (2011)	32, 38, 39, 68	Rodríguez (1999).....	24, 25, 26, 69
Palacios, González et al. (2011)	36, 37, 68	Rodríguez (2011).....	8, 14, 70
Paniagua y Palacios (2005).....	23, 30	Rodríguez y Cruz (2015).....	44
Papalia et al. (2010)	32, 33, 34, 37, 38, 39, 42	Ruiz y Rebollo (2012)	10, 11, 12, 71
Parra (2005)	9, 10, 11, 13, 16, 17, 20, 28, 29, 30, 43, 46, 58, 70, 71, 72, 73	Santrock (2003)	38, 41, 68
Pecci et al. (2010)	9, 57	Siles (2015).....	23, 24, 69, 70
		Ubierna (2016).....	58
		Vázquez (2004)	9, 23, 70
		Woolfolk (2010)..	24, 25, 26, 33, 36, 68, 69