



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

**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL DE AULA DEL PRIMER
NIVEL DEL SEGUNDO CICLO
(3-4 AÑOS)**

Estudiante: Estefanía Pascual Fernández

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, junio de 2013, 1ª promoción

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	7
2.1. Objetivos generales.....	8
2.2. Objetivos específicos.....	8
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	8
4. DESARROLLO: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL DE AULA	9
4.1. Justificación y contextualización de nuestra programación	9
4.1.1. Justificación de la programación didáctica	10
4.1.2. Características de la programación	11
4.1.3. Niveles de concreción de la programación	12
4.1.4. Características del entorno	13
4.1.5. Características del centro educativo	13
4.1.6. Documentos del centro.....	15
4.1.7. Alumnado del centro.....	16
4.1.8. Recursos	16
4.1.9. Características de etapa y de nivel.....	19
4.1.10. Referencia legislativa	21
4.2. Elementos de la programación	22
4.2.1. Competencias básicas	23
4.2.2. Evaluación inicial, previa o diagnóstica	25
4.2.3. Objetivos de la programación	29
4.2.4. Contenidos y secuenciación de unidades didácticas.....	32
4.2.5. Metodología	41
4.2.6. Actividades	53
4.2.7. Desarrollo de valores: normas de convivencia.....	55
4.2.8. Medidas de atención a la diversidad.....	56
4.2.9. Evaluación	60
5. REFLEXIÓN CRÍTICA	68
5.1. Alcance	68
5.2. Limitaciones	69
5.3. Vías de mejora	70
6. CONCLUSIONES	71
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
8. OTROS ÍNDICES	75
8.1. Índice de tablas	75
8.2. Índice de gráficos	75
9. ANEXOS	77
9.1. Anexo 1: Modelos para la descripción de características psicopedagógicas.....	77
9.2. Anexo 2: Autoinforme de evaluación.....	81

Resumen

Una programación didáctica anual de aula es la mejor manera de sintetizar los conocimientos que un maestro de educación infantil posee. Además, aporta una visión general de las diferentes tareas que estos profesionales deben realizar a lo largo de un curso escolar. Por otro lado, dicha programación está constituida por proyectos de trabajo. La programación didáctica anual abarca a toda la realidad educativa, además de estar basada en un colegio concreto, para acercarnos mucho más a dicha realidad. Asimismo, se abarcan todas las áreas de conocimiento y las competencias propias del Grado con la finalidad última de reflexionar sobre el proceso educativo.

Palabras clave

Programación anual de aula, competencias, proyectos, observación, evaluación.

Abstract

An annual program of classroom teaching is the best way to synthesize the knowledge that an early childhood teacher possesses. It also provides an overview of the different tasks that these professionals must perform throughout the school year. Furthermore, such programming is constituted by work projects. The annual teaching program covers the entire educational reality, besides being based on a specific school, to get much closer to that reality. Also, all areas of knowledge and competences of Grade are covered with the ultimate aim to reflect on the educational process.

Key words

Annual classroom programming, competences, projects, observation, evaluation

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Grado concluye con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado en el que el estudiante debe mostrar que ha adquirido, de forma integrada, las competencias y los contenidos formativos vinculados al plan de estudios del Grado. La intención de la Administración Educativa es, pues, clara en cuanto a la finalidad y al contenido del Trabajo Fin de Grado.

Para mí este trabajo es un medio o instrumento que me va a permitir sintetizar todo lo aprendido a lo largo de estos cuatro años de carrera. Este saber que el alumno ha ido adquiriendo se hace visible en las competencias generales del Grado que la “Memoria verifica” propone como criterio evaluador del resultado de aprendizaje.

Después de varias semanas de reflexión decidí centrar el Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) en el desarrollo de una **programación didáctica anual de aula** estructurada por proyectos de trabajo. La razón principal de esta decisión es que es en ella en la que mejor puedo integrar los conocimientos adquiridos en la carrera, además de que me dará una visión global de lo que se puede trabajar durante un año en un aula de infantil. Por otra parte, la programación didáctica que presento está contextualizada en el CEIP Clara Campoamor, de Alpedrete, para así poder acercar este trabajo teórico lo más posible a la realidad educativa actual. Asimismo, he escogido una programación didáctica, y no otro tema, debido a que es esta la que mejor representa toda la realidad educativa, ya que además de poder tratar las competencias referentes a un aula de Educación Infantil, también podemos tratar las competencias referentes a organización del centro como comunidad educativa. En tal sentido, también podemos observar cómo la programación didáctica nos obliga a conocer la realidad social que rodea al centro educativo, lo cual nos conduce a las competencias generales que versan sobre el área de Sociología.

Puesto que el contenido del TFG pasa por la integración de las competencias generales del Grado, consideraba necesario entender bien el lugar que ocupaban ellas en mi carrera, y decidí analizarlas comparándolas con las asignaturas. Además, también he establecido una relación con las competencias que se desarrollan en el Prácticum, ya que su observación, implementación y evaluación en el periodo de prácticas me ha ayudado a prosperar en la realización de este trabajo.

Tabla 1 Relación entre las competencias generales y las asignaturas del Grado, y las competencias del prácticum

COMPETENCIAS GENERALES	ÁREAS DE CONOCIMIENTO-ASIGNATURAS	COMPETENCIAS PRÁCTICUM
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.	Psicología del desarrollo. Psicología de la educación. Desarrollo psicomotor. Psicobiología de la educación.	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural.
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	Psicología del desarrollo, Psicología de la educación, Desarrollo psicomotor	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural
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.	Psicología del desarrollo, Psicología de la educación, Orientación educativa y acción tutorial, Psicobiología de la educación, Trastornos y dificultades del aprendizaje en la infancia	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos.	Didáctica e innovación curricular, Sociología de la educación, Métodos de investigación educativa, Fundamentos de las ciencias sociales	Profesional, Pedagógica e Intercultural
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	Orientación educativa y acción tutorial, Sociología de la educación	Profesional, Pedagógica e Intercultural
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.	Psicología del desarrollo, Psicobiología de la educación, Trastornos y dificultades del aprendizaje en la infancia, Fundamentos y didáctica de la alimentación	Profesional, Pedagógica, Disciplinar
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	Didáctica e innovación curricular, Organización y gestión de instituciones y programas educativos	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural
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.	Didáctica e innovación curricular, Organización y gestión de instituciones y programas educativos	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	Didáctica e innovación curricular, Métodos de investigación educativa, Orientación educativa y acción tutorial	Profesional, Pedagógica

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.	Métodos de investigación educativa, Didáctica e innovación curricular	Profesional, Pedagógica
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	Teoría de la educación, Historia y corrientes internacionales de la educación, Organización y gestión de instituciones y programas educativos	Profesional, Pedagógica
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	Teoría de la educación, Historia y corrientes internacionales de la educación,	Profesional, Pedagógica
CG13. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Musical Plástica y Visual y Educación Física.	Psicología del desarrollo, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Psicobiología, Organización y gestión de instituciones y programas educativos, Desarrollo psicomotor, Didáctica de la motricidad infantil, Creatividad y educación, Fundamentos de la educación artística, Adquisición y desarrollo del lenguaje, Lectura escritura y literatura infantil, Didáctica de la lengua extranjera (inglés), Desarrollo del pensamiento lógico-matemático y su didáctica, Desarrollo y didáctica de la expresión musical, Conocimiento del medio natural	Profesional, Pedagógica, Disciplinar e Intercultural

A partir de esta tabla podemos extraer algunas conclusiones. Además de la evidencia de que las competencias generales del Grado engloban los contenidos de todas las asignaturas, hay algunas competencias con un mayor peso en la carrera que otras. Por un lado observamos que existen muchas asignaturas en el Grado de Educación Infantil destinadas exclusivamente a desarrollar la competencia CG13, ya que engloba la diversidad de los contenidos disciplinares del currículo de la Educación Infantil. Por otro lado, en cuanto a las competencias del Prácticum, vemos cómo la competencia profesional aparece relacionada con la mayoría de las competencias generales, aunque no exista una asignatura específica que la contemple. En otras palabras, la competencia profesional es una competencia significativa en el proceso educativo, aunque no se trabaja de forma directa en

ninguna asignatura en el Grado, solamente de forma transversal en muchas de ellas. En otro orden de ideas, advertimos cómo la competencia lingüística no aparece en ningún caso. Bajo mi punto de vista, debería incluirse una asignatura en el Grado en la que se enseñara a desarrollar un lenguaje oral y escrito adecuado, debido a que en ocasiones no es suficiente con los contenidos transversales que pueden trabajarse en algunas asignaturas.

Pero hubo un descubrimiento más importante: si comparamos las competencias específicas del TFG y las generales del Grado (en la Memoria Verifica) comprobaremos que son las mismas. Por otro lado, dichas competencias hacen referencia a las áreas de conocimiento de la Facultad, que estructuran los Departamentos, de los que se derivan las diversas asignaturas, como el último eslabón en el desarrollo del Grado. La conclusión es bien clara: el TFG es la síntesis de la carrera, no es un trabajo de una asignatura ni un trabajo de investigación, lo cual queda bien especificado en el Reglamento y Guía del TFG, epígrafe 2.1, párrafo 1º.

Por último, me gustaría señalar la importancia que el principio **“Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas”** ha tenido en mi trabajo. Dicho principio hace referencia al profesor, por lo que, desde mi posición de estudiante, lo enunciaría de la manera siguiente: “Dime cómo y de qué me vas a evaluar y de ese modo acomodaré mi trabajo”. Este principio apunta directamente a la ficha de calificación en la que se basa la evaluación del TFG. Dicha evaluación consta de tres grandes bloques: estructura, contenido y referencias bibliográficas. En cuanto a la estructura, debemos tener en cuenta unos apartados concretos con una redacción, orden y extensión determinados. En relación con el contenido, debemos dar muestra de los aprendizajes adquiridos durante el Grado con los términos competentes y unos objetivos bien definidos. No debemos olvidar lo referente a las referencias bibliográficas puesto que deben estar escritas de forma correcta, según la APA y con una presentación y terminología propia de un trabajo de fin de Grado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos suponen la explicitación de las intenciones y propósitos que se persiguen. Los objetivos se concretan en afirmaciones globales, ideas de procedimiento, resultados previstos o, en otras diversas fórmulas, y responden a: qué es lo que se considera valioso, lo que sería necesario, oportuno o deseable lograr (Zabalza, 1996). Partiendo de esta definición de Zabalza, debemos saber cuáles son esos logros que queremos conseguir. Para ello debemos recurrir a la finalidad y a los criterios de evaluación del TFG. Como hemos comentado en la Introducción, la evaluación se centra en tres bloques fundamentales, por tanto, nuestros objetivos y el desarrollo del trabajo se construirán en torno a aquellos criterios.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo comentado, aquí se presentan los objetivos, tanto generales como específicos, que pretenden dar respuesta a esos logros que se procuran conseguir:

2.1. Objetivos generales

- A. Dominar, en la realización de un trabajo, tanto los aspectos formales como los de estructuración y contenido.
- B. Desarrollar la capacidad de creatividad en la elección, el tratamiento, el desarrollo y la presentación del tema.
- C. Desarrollar un pensamiento reflexivo, analítico, sintético y crítico.
- D. Desarrollar el dominio de las TIC.
- E. Dominar los conocimientos básicos en que se fundamenta el hacer profesional. Dominar las estrategias didácticas aplicadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y a los distintos ámbitos disciplinares en contextos educativos y formativos.
- F. Integrar de forma coherente las competencias adquiridas en el Grado.

2.2. Objetivos específicos

- A. Reflexionar sobre mi proceso educativo y en particular sobre el de enseñanza-aprendizaje; integrando y aplicando los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos.
- B. Realizar una programación didáctica anual de aula para aunar todos mis conocimientos y estrategias aprendidas durante el Grado en ella.
- C. Profundizar en el dominio de las TIC para la realización del trabajo.
- D. Ejercitar la capacidad de escritura para llevar a cabo un trabajo académico en cuanto a forma y contenido (coherencia interna) se refiere.
- E. Realizar una reflexión crítica sobre el proceso y el producto del trabajo, partiendo de los criterios de evaluación propuestos.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En este apartado describiremos la forma que ha ido tomando este trabajo de fin de grado durante el camino emprendido con mi tutor. Comenzamos reuniéndonos de forma grupal para poder conocer qué era el TFG, qué debíamos hacer y nuestras ideas y conocimientos previos, para poder proponer un trabajo accesible pero formativo para todos.

Una vez que conocimos de dónde partíamos, acordamos (siempre basándonos en las exigencias del reglamento de dicho trabajo) cómo desarrollaríamos dicho trabajo. Una vez que ya tenía claros los puntos en los que se cimentaría mi trabajo, acudí a hablar con mi mentora de prácticas para conocer cómo se estaba trabajando este año en el colegio y poder basarme en ese centro educativo. Posteriormente he ido teniendo tutorías, ya individuales, para centrarnos en mi TFG y mi desarrollo.

Para poder desarrollar los contenidos que se nos exigían, recurrí a la biblioteca de la facultad para obtener información acerca de algunas áreas de conocimiento, como Psicología de la educación y del desarrollo, Organización Escolar, Teoría de la educación, etc. Teniendo estos conocimientos como base y los aportados durante los cuatro años de Grado, comencé a desarrollar mi TFG. A medida que iba evolucionando mi trabajo, este sufría cambios en su estructura, sus contenidos, su formato, etc., todo ello debido a que se buscaba realizar un trabajo acorde a su relevancia, puesto que es el culmen de un Grado. Finalmente, la estructura del TFG que estamos describiendo quedó de la siguiente manera:

1. Introducción
2. Objetivos concretos del TFG
3. Estructura del trabajo
4. Desarrollo: Programación didáctica anual de aula
5. Reflexión crítica
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas
8. Otros índices
9. Anexos

4. DESARROLLO: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA ANUAL DE AULA

4.1. Justificación y contextualización de nuestra programación

Como mencioné anteriormente, la programación didáctica está basada en un centro educativo determinado, concretamente en el que he realizado mis prácticas del Grado durante estos dos últimos años, por lo tanto, todos los datos referentes a la contextualización son reales. En consecuencia, dicha programación se acerca a una realidad educativa que podemos encontrar en multitud de centros.

Por otra parte, confeccionar una programación didáctica basada en un centro determinado nos permite desarrollar una visión más personal acerca de la misma, teniendo en cuenta las peculiaridades que la rodean.

4.1.1. Justificación de la programación didáctica

El trabajo que aquí se presenta se cimenta sobre una **programación didáctica anual de aula**. Entendemos por programación didáctica una guía que el Equipo Docente diseña y en la que planifica lo que piensa hacer, con quién, para qué, con qué medios y cómo llevar a cabo las actividades para conseguir los objetivos que se propone (Pérez Cobacho, 2005). Dicha programación va dirigida al primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. La estructura del documento nos deja entrever dos grandes bloques o partes. En la primera parte se encuentran los fundamentos teóricos y el contexto de la programación, apoyados en la justificación, las características de la programación didáctica anual de aula (PD), niveles de concreción del currículo, características del entorno y del centro educativo, documentos del mismo, alumnado del centro, recursos, características de la etapa y del nivel concreto y el marco legal o las referencias legislativas. Por otro lado, en la segunda parte se definen los componentes que constituyen la PD.

La motivación principal por la cual se va a desarrollar una PD dirigida al primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil es fundamentalmente porque es a partir de este documento donde podemos abarcar todas las áreas y competencias aprendidas durante el Grado de Educación Infantil. Por ejemplo: nos servimos de la Psicología en el desarrollo de los proyectos de trabajo, de la Sociología al tratar el entorno del alumnado y del centro educativo y de la Organización escolar al estructurar el aula de una manera u otra. En definitiva, queda demostrado, bajo mi punto de vista, que mediante una programación didáctica podemos abarcar todas las competencias generales exigidas en dicho Grado.

Esta programación didáctica se apoya en la psicología evolutiva de nuestros alumnos de tres años y en los objetivos, contenidos y orientaciones que marca la legislación vigente. Dicha programación va a estar constituida por diversos **proyectos de trabajo**. “Los proyectos son una cadena organizada de actividades, dominada por un motivo central: realizar algo para satisfacer la necesidad de conocer del niño” (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 136). Algunas de las ventajas de los proyectos de trabajo son: que tanto alumno como profesor experimentan; implica “aprender a aprender”; los temas son fundamentales, cercanos y prácticos; importa más la calidad que la cantidad de conocimientos; etc. Todo esto es debido a que:

El proyecto es una organización de juegos y actividades propias de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta, que supuestamente responden a las necesidades de los niños y permite la atención a exigencias del desarrollo. Cada proyecto tiene una duración y una complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí [...] (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 139).

También podemos obtener otra definición de Kilpatrick, el cual estructuró y difundió el método de proyectos, que afirma que “el proyecto es una actividad previamente determinada cuya intención predominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación” (Zabala, 2005, pág. 165). Hemos de tener en cuenta que aunque fue Kilpatrick el cual difundió la metodología por proyectos, fue Dewey el primer autor que nos habló de los mismos.

Por último, me gustaría comentar una definición dada por Azzerboni, ya que se trata de una definición más reciente y desde una concepción constructivista y significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho autor define el proyecto como:

Una forma metodológica de enseñanza que facilita llevar a cabo el aprendizaje a partir de una situación problemática vinculada con la realidad, pero sin fragmentación. Responde a una postura en la que las relaciones entre los contenidos se entablan al facilitar resolver una serie de problemas implicados en los propios contenidos de aprendizaje. Responde a una concepción del currículo abierto (Parra, 2005, pág. 200).

4.1.2. Características de la programación

Nuestra programación didáctica es una guía que ha de cumplir las siguientes características generales (Pérez Cobacho, 2005, pág. 25):

- **Reflexionada:** ya que abarca a toda la comunidad educativa, es decir, al profesorado, a los alumnos y a los padres.
- **Concreta:** es un documento que debe ser accesible a todo el claustro de profesores, por lo que se debe facilitar su manejo.
- **Real, práctica y útil:** se debe plasmar la realidad, no es un mero documento. Debe ser útil para la práctica docente y para los maestros.
- **Viva, flexible y revisable:** es importante que se pueda modificar, ampliar, completar y editar a lo largo del proceso educativo.
- **Coherente** en todos sus **componentes.**
- **Coherente** con las **programaciones** de las distintas áreas que cursa el mismo grupo de alumnos.
- **Adaptada** a un **contexto sociocultural** específico: el alumno es el centro de la diana, al que va dirigido todo el diseño.
- **Adecuada** a las **características diversas** de alumnos concretos: ya que existe una gran diversidad en todas las aulas actualmente.
- **Motivadora** para la implicación del alumno y **facilitadora** de la interacción social.

- **Organizada, secuenciada y sistematizada:** porque es necesario un orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido al desarrollo del niño.
- **Adecuada** a los **tiempos** necesarios para cada contenido: marcado de nuevo por el desarrollo evolutivo de los alumnos.
- **Práctica, dinámica y adaptable** a experiencias y situaciones de alumnos y profesores.
- **Elaborada en equipo:** puesto que es la única forma de dar coherencia a nuestro trabajo, partiendo siempre de las estrategias de cada maestro.

4.1.3. Niveles de concreción de la programación

El modelo curricular elegido por la administración educativa pretende ser abierto y flexible y, además, buscar el equilibrio entre dos principios aparentemente antagónicos: la comprensividad y la diversidad. Por este motivo se establecen una serie de niveles de concreción que comprenden desde las Administraciones educativas a la práctica escolar del aula. Son tres niveles los que existen, los cuales comprenden unos documentos determinados, elaborados por un sector específico (Ruiz, 2005). Dichos niveles son:

Tabla 2 Niveles de concreción de la programación

	DOCUMENTOS	DEFINICIÓN	RESPONSABLE
1 ^{er} nivel	Real Decreto 1630/2006 Decreto 17/2008	Es el marco común y general que sirve de orientación para elaborar el Proyecto curricular de centro. Presenta los contenidos que debe superar el alumno.	Administración educativa del Estado y las distintas Comunidades Autónomas
2 ^o nivel	Proyecto educativo de centro (PEC)	Documento pedagógico que define de forma práctica las estrategias y las estructuras necesarias para conseguir sus objetivos.	Consejo escolar del centro
3 ^{er} nivel	Programación didáctica de aula	Están constituidas por un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas de las distintas áreas.	Maestro del aula

(Ruiz, 2005, p. 146)

Proyecto educativo de centro (PEC). Es una propuesta que contextualizada en la realidad concreta y definiendo las propias metas de identidad, permite llevar a cabo de forma coherente y eficaz los procesos educativos de centro; un marco global de referencia para la institución escolar, que permite actuaciones coordinadas y eficaces del equipo docente.

Programación didáctica anual de aula. Las programaciones son un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo. Exigen dos

pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo, y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes. Como podemos observar nuestra programación es el tercer nivel de concreción curricular, aunque esto no quiere decir que no abarque aspectos y puntos de los niveles anteriores, ya que dicha programación debe estar fundamentada y basada en los niveles anteriores.

4.1.4. Características del entorno

El entorno del CEIP Clara Campoamor en el que se encuentra el aula donde está ubicada la programación didáctica se encuentra en Alpedrete, un municipio de la Comunidad de Madrid. Alpedrete ocupa unos 12.6 Km² de superficie, de terreno llano, aunque rodeado de montañas. Limita con Collado Mediano al norte, con Galapagar al sur, con Collado Villalba al este y con Guadarrama al oeste. El municipio disfruta del clima continental pero con influencias serranas. Alpedrete tiene una población de unos 12.500 habitantes.

Los primeros asentamientos que tuvieron lugar en Alpedrete fueron, aproximadamente hace 4.000 años. En este municipio se encontraron restos megalíticos y romanos. También los árabes se asentaron en Alpedrete, quedando fascinados por sus tierras fértiles y sus numerosas canteras. El municipio de Alpedrete fue motivo de grandes disputas entre Segovia y Madrid, ya que aquella quería la riqueza de sus pastos, además de que lo había liberado de los árabes, pero el rey Alfonso VII la asignó a Madrid. El 1.268 el Rey Alfonso X engloba en el Real de Manzanares a pueblos como Colmenar Viejo, Manzanares del Real, Guadalix, Navacerrada, Alpedrete, etc. En 1.630 a Alpedrete se le consideraba un barrio de Collado Villalba, pero en 1.840 Alpedrete consigue su independencia. Actualmente en Alpedrete predomina el sector servicios. Alpedrete fue uno de los primeros municipios madrileños que crearon colonias de veraneantes. En periodos festivos, la población llega incluso a triplicarse.

4.1.5. Características del centro educativo

El CEIP Clara Campoamor es un centro de integración preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo (TGD), por ello se dispone de un aula específica para estos niños. Actualmente el colegio cuenta con siete alumnos, dos de ellos en Educación Infantil y cinco en Educación Primaria. Con uno de ellos, de Educación Primaria, se trabaja solo el ámbito social. El aula TGD (trastorno generalizado del desarrollo) está concebida para atender a aquellos alumnos que presentan alteraciones cualitativas: en la comunicación, en la relación social y en los patrones de intereses y actividades restringidos y estereotipados. El objetivo de esta modalidad educativa es promover el máximo desarrollo

y preparación de todos los alumnos para que puedan acceder y participar en el mayor número de situaciones y actividades sociales, garantizando las transiciones a otros contextos de desarrollo y socialización de manera más ajustada y eficaz posible. El objetivo que persigue el CEIP Clara Campoamor con la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) con TGD es que dichos alumnos se beneficien de la normalización y sectorización, de la atención individualizada y de la interacción y socialización con alumnos de su edad.

En cuanto a los programas y planes que en el centro se desarrollan encontramos: el plan de ecoescuela, el programa de ampliación de clases de inglés, el plan de fomento de la lectura y el programa de implantación de las nuevas tecnologías. A continuación explicaremos brevemente en qué consisten cada uno de estos programas y planes:

Plan de ecoescuela: La Campaña Ecoescuelas es un proyecto a nivel internacional, que pretende introducir y/o potenciar la educación ambiental para el desarrollo sostenible y la gestión y certificación ambiental en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Implica a la totalidad de la comunidad educativa del centro escolar

Programa de ampliación de clases de inglés: Partiendo de la sociedad en la que vivimos, el conocimiento y uso de las lenguas extranjeras es imprescindible. En España cada vez es más demandado el uso del inglés, tanto en la formación como en el mundo laboral. Por este motivo se ha considerado necesario aumentar las horas de inglés en el centro educativo. Específicamente en Educación Infantil se ha ampliado una hora a la semana, estando las clases repartidas en media hora diaria.

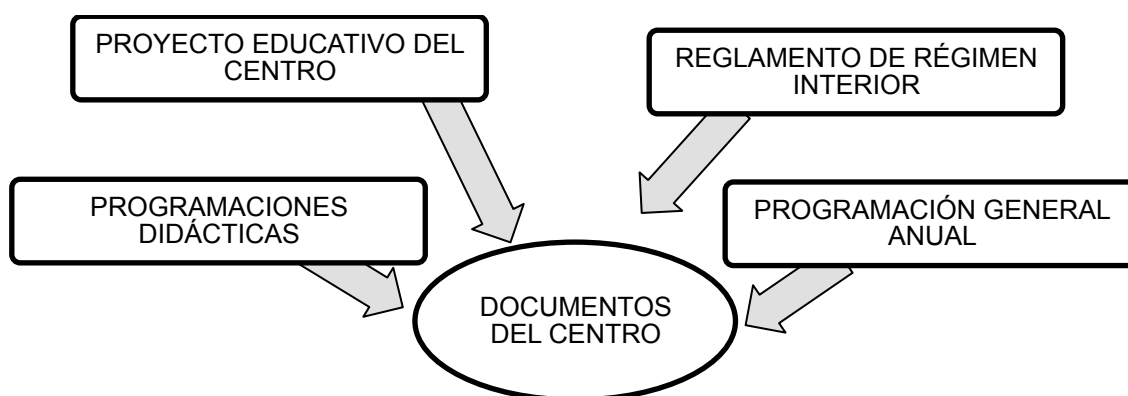
Plan de fomento de la lectura: Este plan abarca tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria, ya que se considera que el desarrollo de la comprensión lectora se puede desarrollar no solo desde el área de Lengua castellana y literatura, sino a través de las actividades específicas de todas las áreas. Es por este motivo, basado en la globalización, por el que este plan abarca a todo el colegio.

Programa de implantación de las nuevas tecnologías: Este programa cumple fundamentalmente dos objetivos. El primero de ellos es promocionar el correo electrónico entre con profesores, padres y empresas y el segundo objetivo es dotar al colegio del mayor número de medios tecnológicos posibles, y, a su vez, tener al profesorado con una formación, al menos suficiente, para usarlos.

4.1.6. Documentos del centro

Podemos encontrar dos tipos de documentos en este centro educativo: los documentos de autonomía pedagógica del centro y los de autonomía organizativa del centro. En el primer grupo encontramos: el proyecto educativo de centro (PEC) y las programaciones didácticas de aula. En el segundo grupo encontramos: la programación general anual (PGA) y el reglamento de régimen interno (RRI). A continuación veremos qué aspectos recogen cada uno de los documentos:

Gráfico 1 Documentos del centro



a. Documentos de autonomía pedagógica del centro:

- **Proyecto educativo de centro (PEC).** Son las decisiones tomadas por toda la comunidad escolar. Tienen en cuenta los principios y valores, las opciones preferentes y las líneas de actuación que tiene el centro a lo largo del curso escolar. Lo aprueba la comunidad educativa y lo refrenda el Consejo Escolar.
- **Programaciones didácticas de aula.** Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un nivel determinado. Tiene en cuenta los objetivos, contenidos, recursos didácticos y materiales, experiencias de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Su elaboración corresponde al maestro del aula.

b. Documentos de autonomía organizativa del centro:

- **Programación general anual (PGA).** Recoge todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro: proyectos, currículos, normas y planes de actuación. Para su elaboración deben participar todos los sectores de la comunidad educativa.
- **Reglamento de régimen interior (RRI).** Es el conjunto de normas que regulan la organización de los centros, elaborado por cada centro educativo.

4.1.7. Alumnado del centro

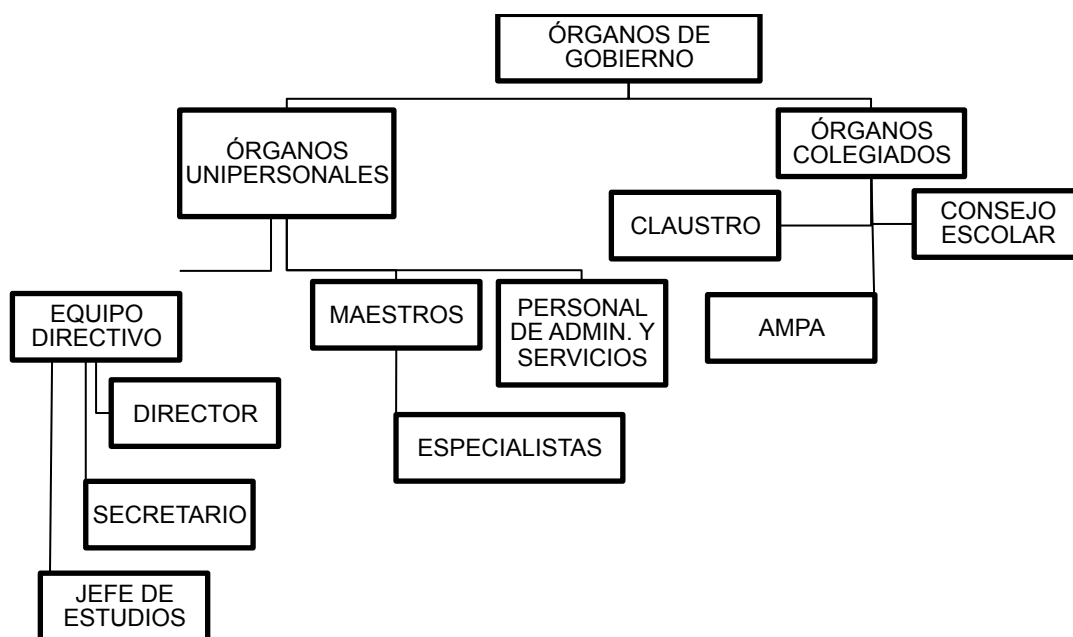
Nuestro colegio cuenta con trescientos noventa y seis alumnos, de los cuales ciento cuarenta y siete son de Educación Infantil y doscientos cuarenta y nueve de Educación Primaria. De todos los alumnos del centro, diecinueve de ellos tienen necesidades educativas especiales y veintidós son extranjeros.

En Educación Infantil, específicamente, contamos con ciento cuarenta y siete alumnos, como ya hemos comentado. Con necesidades educativas especiales encontramos cinco niños y ocho niños extranjeros. En nuestra aula encontramos veinticinco alumnos, dos de ellos con necesidades educativas especiales

4.1.8. Recursos

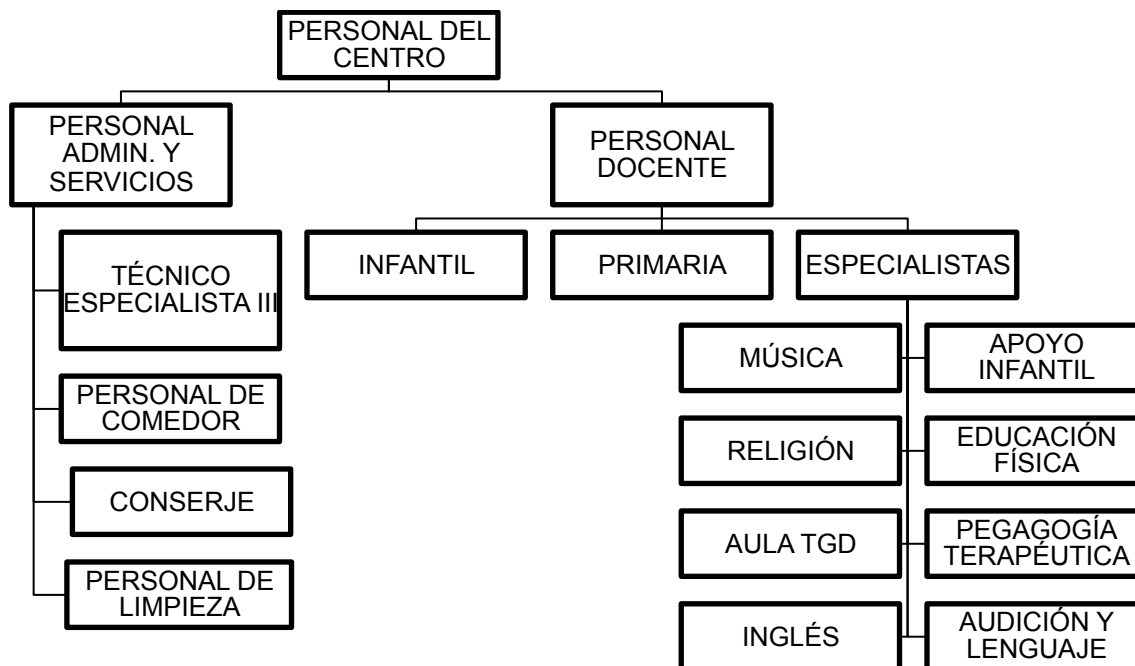
1.1.1.1. Humanos

Gráfico 2 Órganos de gobierno



Los órganos de gobierno que dirigen este colegio, como en la mayoría de ellos, se dividen en órganos unipersonales y órganos colegiados. Dentro de los **órganos unipersonales** encontramos el quipo directivo, formado por la directora, el jefe de estudios y la secretaria; y los maestros especialistas de religión, pedagogía terapéutica, logopedia, inglés y educación especial. Los **órganos colegiados** incluyen el consejo escolar, el cual está formado por cinco padres, un representante municipal, un jefe de estudios, cinco profesores y una persona de administración y servicios; y el claustro de profesores, que cuenta con veintiséis representantes.

Gráfico 3 Personal del centro



En cuanto al aula de Educación Infantil, en cada una de ellas encontramos un profesor-tutor para cada grupo de alumnos, que les acompaña desde el primer curso con tres años, hasta el último con cinco años. Además, también se cuenta con un auxiliar de aula en determinados momentos del día y los maestros especialistas de inglés, religión, pedagogía terapéutica, logopedia y educación especial. Por último, el aula de Educación Infantil siempre tiene el respaldo e implicación del Equipo de atención Temprana o el E.O.E.P. (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

1.1.1.2. Materiales

El CEIP Clara Campoamor está situado en un lugar en el que se concentran todos los centros educativos públicos del municipio. Este centro se inauguró en el verano del curso 2006/2007, por lo que es un centro relativamente nuevo. El centro imparte segundo ciclo de Educación Infantil y toda la etapa de Primaria. El edificio del colegio está dividido en dos partes unidas por un pasillo, una parte es la de Educación Infantil y la otra la de Educación Primaria. La parte de Primaria tiene dos pisos. En la zona de Primaria, en la planta baja encontramos el comedor, la cocina, la sala de reuniones de la Asociación de madres y padres de alumnos (AMPA), dos almacenes, un cuarto de limpieza, un cuarto para las basuras, un cuarto de calderas, tres vestuarios, sala de usos múltiples, biblioteca, aula de informática, aula especial para niños con trastornos generales del desarrollo (TGD), sala de maquinaria, aseos de profesores y de alumnos, sala de profesores, conserjería, secretaría y dos despachos. En la primera planta encontramos doce aulas para impartir las clases convencionales, un aseo de minusválidos, cuatro aseos de alumnos y dos de profesores y

cuatro aulas pequeñas que sirven de aulas de apoyo para niños con necesidades educativas especiales.

En la parte de Infantil encontramos un cuarto de calderas, dos aseos de profesores, un almacén, una sala de profesores, sala de psicomotricidad, sala de música, ludoteca, tres aseos para los niños y siete aulas. Las aulas están unidas, dos a dos, por un aseo, el cual tiene cristaleras. Para los niños que no imparten religión, hay un aula para que trabajen. La sala de informática también es usada por los niños de tres a seis años mediante programas adecuados a su edad. El comedor está situado en la zona de Primaria, pero es de uso común de las dos etapas. En los pasillos encontramos bancos y en las paredes trabajos realizados por los niños. También hay un ascensor que se utiliza en determinadas situaciones.

En todas las aulas de Infantil encontramos mesas y sillas adecuadas al tamaño de los niños, grifos (aparte de los aseos), pizarras, estanterías a la altura de los niños con materiales como pinturas y piezas de construcción, un cordón, al que no llegan los alumnos, que cruza el techo de la clase para colgar los trabajos que necesiten secarse, carteles en las paredes con los días de la semana, mes, tiempo, etc., un corcho, trabajos de los niños por toda la clase y uno o varios radiadores (depende del tamaño de la clase). En las aulas para los niños con necesidades educativas especiales, las sillas y las mesas tienen la foto de cada niño; en algunas aulas convencionales también existen estas fotos, pero la mayoría han sido arrancadas. Todas las aulas de la planta baja están comunicadas con el patio. Algunas aulas de infantil cuentan actualmente con pizarras digitales, ya que gracias al programa sobre el fomento de las TIC se pretende que todas las aulas cuenten con una pizarra digital.

El patio está dividido en dos partes, una para los niños de primaria y otra para los de infantil. La parte de primaria consta de una cancha polivalente y cubos y palas, y la parte de infantil dispone un gran arenero, toboganes, columpios, etc. En otra parte del patio hay un huerto donde los propios niños han plantado algunos alimentos y los cuidan con ayuda de los maestros. El huerto se encuentra cerrado por una valla, ya que en esa zona hay muchos árboles y matorrales, y los niños se pueden esconder fácilmente. Para cuidar los árboles y plantas acude una plantilla del Ayuntamiento, al igual que para reparar los elementos del colegio que no están en su perfecto estado.

4.1.9. Características de etapa y de nivel

Características de los niños del Segundo ciclo de Educación Infantil

En la etapa de los tres a los seis años el niño hace adquisiciones de gran importancia a la hora de lo que va a ser su configuración personal en el mundo (González & Bueno, 2004). De acuerdo con el R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre, en la etapa de Educación Infantil se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes los cuales vehiculan al posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado. Con respecto a las capacidades de los niños, estos van siendo capaces de valorar y controlar su propia persona, sus posibilidades de acción y adquieren de forma progresiva la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento, además de realizar rutinas con cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa mediante el uso de espacios y materiales. Por otro lado, adquieren una mayor autonomía e independencia con respecto al adulto gracias a las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, etc. En la introducción del anexo del mencionado documento se resume toda esta información en una frase, bajo mi punto de vista, muy adecuada, y es “aprender a ser yo mismo y aprender a hacer” (R.D. 1630/2006, Introducción Anexo). En esta etapa se va adquiriendo de forma progresiva y sistemática la lengua gracias a los diversos contextos que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de los niños. Con lenguaje nos referimos tanto al verbal como al corporal, artístico (tanto plástico como musical), audiovisual y matemático. Todos estos lenguajes ayudan, a su vez, al desarrollo de la competencia comunicativa. Como hemos comentado, la interacción con el medio ayuda al niño en su desarrollo, como, por ejemplo, en las destrezas y capacidades individuales, además de la evolución del pensamiento (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc.). Por último, en esta etapa se pretende que el entorno de los alumnos se diversifique, para que ellos mismos puedan afrontar experiencias nuevas que interaccionen con elementos hasta entonces desconocidos. Por otro lado, esto ayudará a que realicen aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual, lo que conllevará el conocimiento y respeto de las normas de convivencia, para facilitar el desarrollo de la competencia social.

Características de los niños de tres-cuatro años de edad

Existen diversos modelos para señalar las características psicoevolutivas de los niños de tres-cuatro años de edad. A continuación nombraremos algunos de los más relevantes, bajo nuestro punto de vista, y podremos encontrar una descripción más extensa en el anexo 1.

- ❑ **Modelo de taxonomías.** Las tres clasificaciones fundamentales que se desligan de este modelo son: ámbito cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Los dos primeros fueron desarrollados por Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S.; & Masía, B. B. (1979). El psicomotor fue descrito por Harrow (1972) posteriormente. Este modelo entiende el aprendizaje en términos de capacidades, es decir, en lo que el niño es capaz de hacer.
- ❑ **Modelo de las Inteligencias Múltiples.** Este modelo fue definido por H. Gardner, el cual en un principio señaló siete inteligencias múltiples (IIMM): lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-quinestésica, interpersonal e intrapersonal. Más tarde incluyó la naturalista y actualmente se está planteando si incluir una novena, la existencial, dado que cumple, al igual que las anteriores, los criterios para ser una inteligencia (Gardner, 2005). Podemos encontrar en el anexo 1 los criterios necesarios para determinar una inteligencia.
- ❑ **Test de Denver.** El Examen del Desarrollo Infantil de la Población de Denver (EDIPD) ofrece un camino de asesoramiento sencillo y eficaz sobre el estado de desarrollo del niño durante los seis primeros años de vida, se ha tipificado a partir de un estudio muy amplio realizado entre la población infantil, y proporciona, en el mismo papel del examen, sucesivas valoraciones. En este test se señalan las habilidades motoras gruesas, el lenguaje, las habilidades motoras finas y adaptativas y las habilidades sociales. En el anexo 1 podemos ver una imagen de este test.
- ❑ **Guía Portage.** Surgió en 1972 de la mano de Bluma, S., Sherer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. Este instrumento es válido para niños desde el nacimiento a los seis años y combina los hitos que estamos evaluando con pruebas para intervenir en casa de que el niño no tenga ese hito adquirido. Es, por tanto, un sistema combinado de evaluación y de intervención. En esta guía se tienen en cuenta las siguientes áreas: motora gruesa, motora fina, perceptivo-cognitiva, del lenguaje y socialización.
- ❑ **Modelo por ámbitos del desarrollo.** A continuación haremos una breve síntesis de las características de los niños de tres-cuatro años de edad por ámbitos de desarrollo, ya que nuestro trabajo va orientado a los niños de dichas edades.

En cuanto al **desarrollo psicomotor**, los niños de tres a cuatro años se encuentran en la “edad de la gracia”, debido a la soltura, espontaneidad y armonía de movilidad del niño, en el que se van suavizando la tosquedad primitiva mientras madura todo un despliegue sensorial y motor (Secadas & Pastor, 1981). Así es que realizan algunas acciones como:

caminar en línea recta, pedalear en triciclo, vestirse y desnudarse sin ayuda, ponerse los zapatos, etc., (González & Bueno, 2004). Además, la mayoría controlan en todo momento los esfínteres y son capaces de realizar diversos trazos con un lapicero.

Dentro del **desarrollo cognitivo** encontramos que los niños de tres años se encuentran, siguiendo a Piaget (Delval, 2002, pág. 313), en el estadio preoperacional o preoperatorio. Además, dentro de este estadio encontramos el subperíodo preconceptual, donde se va desarrollando el pensamiento simbólico, que les permite adquirir el lenguaje. Con respecto al dibujo, se encuentran en la etapa de realismo frustrado, ya que realizan sus primeras representaciones pero fracasan en diversas ocasiones.

En el **desarrollo del lenguaje**, el niño de tres a seis años tiene un aumento muy importante. Piaget afirmaba que el lenguaje de los niños de esta edad es, ante todo, egocéntrico, como lo es su pensamiento. En un comienzo, los niños no se comunican para intercambiar ideas, sino para satisfacer impulsiones o necesidades (Monfort & Juárez, 2001).

Por último, en relación al **desarrollo socio-afectivo**, la autoconciencia y comprensión hacia los demás evoluciona de forma apreciable. Además, los tres años comenzaba para H. Wallon, con un período crítico de negativismo, oposicionismo y rebeldía, lo que él llamaba **el estadio del personalismo** (González & Bueno, 2004).

El aula en el que nos vamos a basar está formada por veinticinco niños: dieciocho de ellos niños y el resto niñas. Aproximadamente dos tercios de la clase cumplen los años de junio en adelante. Encontramos tres alumnos extranjeros: una niña y un niño de China y otro de nacionalidad rumana. Además, en nuestra aula tenemos dos alumnos con problemas educativos. Uno de ellos es tipo A, es decir, recibe apoyo por parte de la profesional de pedagogía terapéutica (PT) y de la de audición y lenguaje (AL) aunque se trabajan los objetivos del curso; el otro alumno es tipo B, es decir, se le han realizado adaptaciones curriculares, ya que es un niño con trastorno general del desarrollo (TGD) y trabaja con la maestra de educación especial.

4.1.10. Referencia legislativa

Con referencia legislativa aludimos al marco legal en el que enmarcamos nuestra programación didáctica, bien sean leyes, reales decretos, decretos u órdenes. El sistema educativo español ha evolucionado significativamente en los últimos cuarenta años desde la promulgación de la primera ley de la era predemocrática, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE) hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En todas ellas, la etapa de Educación Infantil ha centrado numerosas evoluciones

legislativas que la han dotado de identidad propia, hasta tal punto que, actualmente, se contempla la Educación Infantil como una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las novedades más importantes que la LOE ha incluido caben destacar la potenciación de la Educación Infantil y la adaptación de los objetivos y contenidos con el fin de alcanzar las denominadas competencias básicas que afectan a los ámbitos lingüístico, matemático, social, cultural, de conocimiento del mundo físico, de tratamiento de información y competencia digital, de autonomía e iniciativa personal y para aprender a aprender (Vieites, 2009). A continuación nombraremos los documentos que hemos comentado, ordenados de mayor a menor orden legislativo según el territorio que abarquen:

- Constitución española de 1978.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Esta ley está parcialmente reformada por la disposición final primera LOE
- R. D. 806/2006 de 30 de junio por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.
- R. D. 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- R. D. 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- R. D. 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.

4.2. Elementos de la programación

En el inicio de la programación didáctica debemos plantearnos una reflexión previa sobre qué pretendemos, qué se va a programar, para quién, por qué motivo, cuáles son las metas, cómo pensamos enseñar, de qué medios se dispone, con qué profesionales se cuenta, cómo se va a organizar, cuándo y cómo evaluar. (Pérez Cobacho, 2005). En la siguiente tabla podemos ver a qué elementos de la programación nos llevarán estas preguntas:

Tabla 3 Elementos de la programación

PREGUNTAS	ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN
¿Qué pretende?	Objetivos
¿Qué va a programar?	Contenidos
¿Para quién?	Grupo de alumnos
¿Cómo piensa enseñar?	Principios metodológicos
¿De qué medios dispone?	Organización espacio-temporal
¿Con qué profesionales cuenta?	Profesorado
¿Cuándo y cómo va a evaluar?	Evaluación

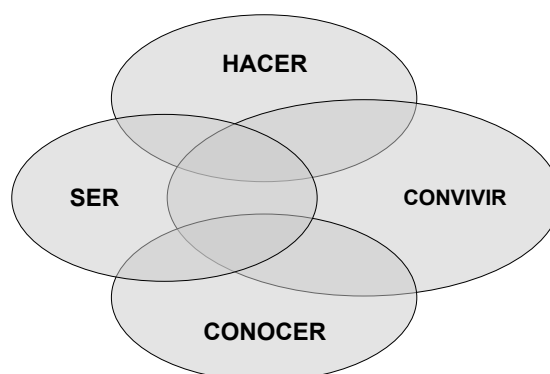
4.2.1. Competencias básicas

Es importante acercarnos al concepto de competencia básica debido a los múltiples cambios que han sucedido en la educación con las reformas educativas. Para empezar, la justificación de este punto viene dada por el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, ya que en él se hace referencia a dichas competencias, que aunque no se trabajan de forma explícita en Educación Infantil, las enseñanzas se enfocan hacia ellas. Encontramos algunas frases recogidas en dicho documento que hacen referencia a las competencias básicas:

- “En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de **competencias** que se consideran **básicas** para todo el alumnado” (R.D. 1630/2006, Introducción Anexo, pág. 476).
- “...intervienen también otro tipo de lenguajes [...] que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la **competencia comunicativa**” (R.D. 1630/2006, Introducción Anexo, pág. 476).
- “Con todo esto se aprende a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia, a vivir juntos y se contribuye al posterior desarrollo de la **competencia social**” (R.D. 1630/2006, Introducción Anexo, pág. 476).
- “Los lenguajes contribuyen también al desarrollo de una **competencia artística** que va acompañada...” (R.D. 1630/2006, Lenguajes: comunicación y representación, pág. 480).

Siempre ha existido un debate acerca del término competencia debido a su polisemia. Actualmente, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que articula la teoría con la práctica (Cabrerizo et al., 2007). Podríamos resumir dicho enfoque mediante el siguiente gráfico:

Gráfico 4 Competencias básicas



(Cabrerizo et al., 2007, pág. 90)

Por último, debemos tener en cuenta la vinculación de los términos competencia y capacidad, ya que las competencias básicas están asociadas al nivel de desarrollo alcanzado en el uso de sus capacidades. Es decir, concebimos las capacidades como potencialidad para aprender y las competencias básicas como el nivel de desarrollo alcanzado por el uso de dichas capacidades (Cabrerizo et al., 2007). Por tanto, las ocho competencias básicas que debemos tener en cuenta son (Cabrerizo et al., 2007, pág. 95):

- 1. Competencia en comunicación lingüística.** Se basa en la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, de interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- 2. Competencia matemática.** Habilidad para utilizar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático.
- 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como los generados por la acción humana, comprensión de sucesos, predicción de consecuencias, condiciones de vida propia, de los demás y de los seres vivos.
- 4. Tratamiento de la información y competencia digital.** Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.
- 5. Competencia social y ciudadana.** Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural.
- 6. Competencia cultural y artística.** Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio.

7. Competencia para aprender a aprender. Habilidad en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. Autonomía e iniciativa personal. Se refiere tanto a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes y valores interrelacionadas como a la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y asumir riesgos.

4.2.2. Evaluación inicial, previa o diagnóstica

Consideramos la evaluación como: “un proceso de análisis estructurado (planificación de lo que se quiere evaluar, el desarrollo instrumentado de recogida de datos y el análisis riguroso de información), y reflexivo, que comprende la naturaleza del objeto de estudio y emite juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (Ruiz, 2005, pág. 290).

Por lo tanto, debemos realizar una **evaluación inicial, previa o diagnóstica**, para conocer el punto de partida de nuestros alumnos, y este es el motivo por el cual ubicamos en este lugar dicha evaluación. Diversos autores han prestado atención a qué es eso de la evaluación y han intentado definirla siendo lo más específicos y precisos posibles como:

- **Tyler:** “La evaluación es el proceso sistemático de acumulación de información instruccional relevante para la interpretación pertinente que, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite establecer juicios de valor y tomar decisiones en pro de la mejora de las acciones seguidas, relacionando la práctica educativa con los objetivos educativos...” (Ruiz, 2005, pág. 290).
- **Crombach:** “La evaluación es un proceso de recogida y formalización de información para ayudar a quien elaboran y aplican programas” (Parra, 2005, pág. 309).
- Por último, de acuerdo con una de las definiciones del **Diccionario psicopedagógico de AMEI-WAECE** consideramos la evaluación como: “un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa, de carácter permanente, dirigido no solamente a registrar los logros parciales o finales, sino a obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, los logros y dificultades, con vistas a rectificar acciones, proponer modificaciones, e implementar las nuevas acciones a realizar” (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 158).

Por otro lado, vemos en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, cómo se fija el sentido que habrá de adquirir la evaluación en esta etapa educativa. El artículo 15.5 del citado Decreto dice así: “la evaluación del aprendizaje del alumnado será global, continua y formativa. La

observación directa y sistemática construirá la técnica principal del proceso de evaluación.” De acuerdo con esta definición entendemos que la evaluación debe ser **formativa** en cuanto a que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo. Además, esta evaluación tiene una función **autorreguladora del proceso de aprendizaje**, por lo que requiere metodologías cualitativas que permitan recoger y analizar informaciones sobre los procesos educativos (diario del profesor, observación etnográfica¹ de las clases, etc.). Por último, el Decreto nos cita una evaluación **global**. Nosotros consideramos que la evaluación debe ser de carácter holístico y globalizador, es decir, debe abarcar todas las dimensiones de la personalidad del niño (cognitiva, lingüística, psicomotora, afectiva y social) y no solo centrarse de forma principal en el rendimiento académico (Parra, 2005). Por lo tanto, consideramos que la evaluación, basándonos en lo anteriormente comentado y en lo que escribe Ruiz (2005), debe ser: holística e integrada; contextualizada; debe ser coherente tanto epistemológicamente (claridad en las proposiciones o perspectivas paradigmáticas) como en la realidad en la que el proyecto educativo se sustenta; formativa, las negociaciones y las deliberaciones deben ser su principal base; debe potenciar la participación y el trabajo en equipo; comprensiva y motivadora, empleo de métodos cualitativos para la recogida y análisis de los datos y regida por la ética formal y sustancial, es decir, debe respetar las peculiaridades de las personas y velar por la confidencialidad de los datos.

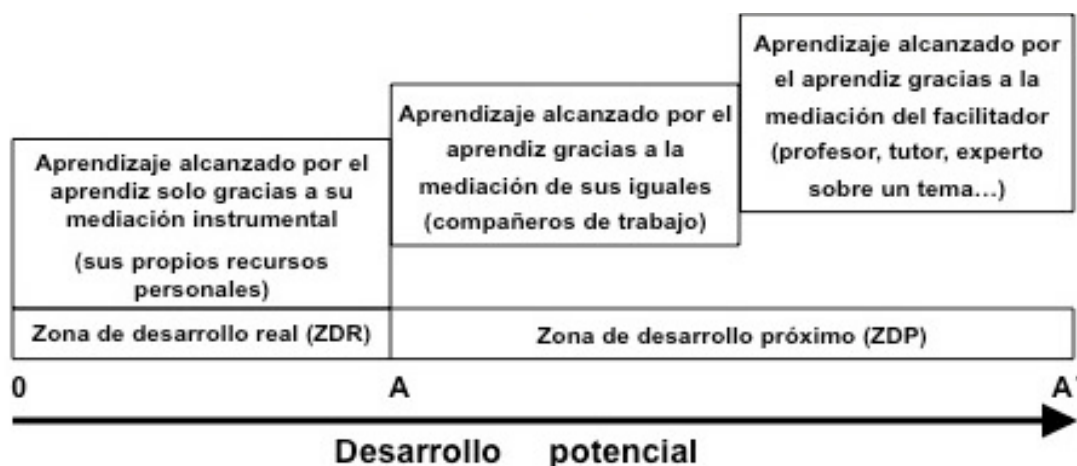
Además de estas características, el Equipo Educativo AMEI (2007) nos señala que la evaluación debe ser bimestral, trimestral o semestral, para poder comparar los progresos que los niños han alcanzado en su desarrollo hasta el momento. Además de estos momentos, la evaluación debe ser **inicial, procesual y final**. A continuación nos centraremos en la evaluación inicial, y más adelante, en el apartado 4.2.8 comentaremos lo referente a la evaluación procesual y a la final. La evaluación inicial debe realizarse al comenzar una nueva fase de aprendizaje, es decir, al comienzo de ciclo o de nivel. La hemos denominado también diagnóstica ya que permite comprobar que cada alumno tiene adquiridos los esquemas de conocimientos pertinentes (conceptos, habilidades y actitudes) que requieren los nuevos aprendizajes. Esta evaluación permite organizar la actividad docente y los recursos necesarios para abordar dicha tarea. Dos son los elementos fundamentales para la evaluación que nos ocupa: la **entrevista con la familia** y la **observación directa** por parte del maestro. La entrevista con los padres nos aportará la información más relevante sobre el niño, tanto de su vida personal como de su desarrollo evolutivo, además de aspectos como las rutinas, hábitos, intereses, preferencias

¹ En este contexto nos referimos con observación etnográfica a la observación de las costumbres y rituales realizados en el aula por los niños.

específicas, costumbres, etc. La observación directa, fundamentalmente en el proceso de adaptación del alumno, nos aporta información sobre la relación con los adultos, con otros niños, con los nuevos espacios y materiales, etc. (Parra, 2005). Esto es, la evaluación previa o diagnóstica es importante porque es necesario saber de dónde partimos, el nivel de desarrollo de nuestros alumnos para así poder plantearnos unos objetivos y contenidos acordes a su desarrollo, es decir, poder construir nuevos conocimientos, ya que según Piaget, en la práctica educativa tanto el desarrollo como el aprendizaje deben seguir líneas paralelas. No obstante, consideramos más oportuna la postura de Vygotsky que sustenta que el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es el que tira de él, es decir, el aprendizaje debe partir desde la **zona de desarrollo real** (ZDR) del niño hasta alcanzar los límites de autonomía desde esa base definidos por la **zona de desarrollo próximo** (ZDP) (Coll, Palacios, & Marchesi, 1990).

Incluimos en la ZDP del niño la capacidad de imitación, ya que incluye tanto la capacidad previa imitativa del niño como el uso inteligente y educativo por el adulto en la ZDP. El adulto en este caso presta al niño, a través de ese proceso imitativo, auténticas funciones psicológicas superiores externas, las cuales al principio se realizan de forma inconsciente, pero con el paso del tiempo se vuelven acciones conscientes, esto es, el proceso de mediación, como resume Vygotsky en su frase: “Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo” (Coll, Palacios, & Marchesi, 1990, pág. 112). Este proceso por el que la actividad pasa a convertirse en capacidades y conciencia individual es el largo proceso del desarrollo humano que se produce en la ZDP. Por ello, es preciso construir siempre sobre la ZDR a partir de las funciones psicológicas ya estructuradas en el niño, una base que va cambiando y ampliándose a lo largo del desarrollo.

Gráfico 5 Teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky



$0 - A =$ Zona desarrollo real (ZDR)

$A - A' =$ Zona de desarrollo próximo (ZDP): ayuda de iguales

$0 - A' =$ Desarrollo potencial

Debemos tener algo en cuenta, para evitar confusiones en lo que a terminología se refiere:

Cuando Vygotsky presenta el concepto de ZDP introduce dos términos que a menudo se confunden: desarrollo próximo y desarrollo potencial [...]. La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual (ZDR) y el nivel de **desarrollo potencial**, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces [...]. El término potencial tiene connotaciones de carácter individual e interno y el término próximo de carácter social y externo (Coll, Palacios, & Marchesi, 1990, pág. 114).

En este mismo orden de ideas, es a partir del concepto de ZDP donde Bruner (1976) formula el concepto de **andamiaje**. Según Coll et al. (1990, pág. 117), basándose en palabras de Wood: “el supuesto fundamental del andamiaje es que las intervenciones tutoriales del adulto deberían mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño. Así, por ejemplo, cuando más dificultad tenga el niño en lograr el objetivo, más directivas deberían ser las intervenciones de la madre”.

Por último, debemos tener en cuenta que, sobre todo en el nivel en el que nos centramos, debemos realizar un periodo de adaptación. Dicho periodo varía de un grupo a otro, pero se debe realizar ya que la incorporación al centro educativo por parte de los niños tiene una importancia fundamental. Encontramos más información sobre este periodo en el apartado 4.2.4.

4.2.3. Objetivos de la programación

Según el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños. Para ello es necesario plantear una serie de objetivos que nos conduzcan a cumplir dicha finalidad.

Por lo tanto, vamos a desarrollar los objetivos que se trabajarán durante el curso académico que abarca esta programación didáctica. Son los objetivos, junto con los contenidos, la metodología y la evaluación los elementos que vertebran dicha programación. Los objetivos se entienden como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas (Gervilla, 2006, pág. 25). Los objetivos pretenden desarrollar las capacidades² y las competencias³ de los alumnos (Pérez Cobacho, 2005, pág. 34). Según Gervilla (2006), dichas capacidades podríamos resumirlas en los siguientes diez puntos:

1. Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales.
2. Ir formándose una imagen ajustada de sí mismo.
3. Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los sentimientos.
4. Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios.
5. Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.
6. Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada.
7. Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a diferentes situaciones de comunicación.
8. Observar y explorar su entorno inmediato.
9. Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y su comunidad.
10. Participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno.

Los objetivos que nos plantearemos cumplir en este curso académico, divididos en las áreas de conocimiento, son:

A. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- Conocer las diferentes partes del cuerpo y de la cara.

² Capacidad: talento o facultad para entender o hacer alguna cosa.

³ Conjunto de conocimientos que habilitan a uno para comprender una determinada materia. Aptitud, idoneidad.

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, identificando las características y cualidades personales.
- Descubrir las funciones de los distintos sentidos: gusto, oído, olfato, tacto y vista.
- Comprender e identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades y comunicarlos a los demás.
- Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas sencillas de la vida cotidiana y de actividades de juego físico para la expresión de sentimientos y emociones.
- Descubrir las posibilidades motrices de carácter fino y grueso.
- Desarrollar la atención.
- Desarrollar la coordinación óculo-manual y aplicarla para manejar objetos con un grado de precisión cada vez mayor.
- Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas.
- Realizar actividades de la vida cotidiana de manera cada vez más autónoma con confianza, iniciativa y estrategias para llegar al éxito.
- Identificar situaciones de conflicto y aplicar estrategias para resolverlas.
- Desarrollar hábitos de salud relacionados con la alimentación, la higiene y el aseo personal.
- Desarrollar hábitos de cuidado y limpieza del entorno.
- Valorar las características y cualidades propias y de las otras personas.

B. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- Observar el paisaje y reconocer algunos de los elementos físicos que lo componen.
- Establecer relaciones apropiadas entre los espacios, personas, elementos naturales y objetos con los que puede tomar contacto en distintas situaciones tomando como referente paisajes, costumbres y vivencias propios de su entorno.
- Tener una actitud positiva para cuidar y compartir los juguetes y objetos propios con otras personas. Tener pautas de comportamiento social ajustadas.
- Reconocer las formas planas: círculo, cuadrado y triángulo. Iniciarse en los cuerpos geométricos.
- Identificar e iniciar en el trazo de los números uno, dos y tres. Realizar la correspondencia número-cantidad.
- Señalar y situar objetivos en el espacio: dentro-fuera, delante-detrás y arriba-abajo.
- Utilizar las nociones espaciales básicas.
- Explorar distintos objetos y clasificarlos basándose en una variable: color, tamaño, forma y textura.
- Reconocer y discriminar los cuantificadores: muchos/pocos, uno/ningún.

- Comprender y expresar adecuadamente mensajes sencillos relacionados con los contenidos del área.
- Observar y descubrir los diversos elementos del paisaje natural, las características y comportamiento de algunos animales y plantas del entorno.
- Identificar distintos tipos de paisajes.
- Valorar la importancia del medio natural manifestando hacia él una actitud de respeto y cuidado.
- Identificar a los miembros de la familia y las funciones que desempeñan.
- Conocer las características y funciones de las distintas formas de organización de la sociedad y respetar las normas básicas de comportamiento y convivencia social.
- Participar progresivamente en algunas de las formas de organización de la vida en sociedad.
- Interesarse por conocer y participar en las fiestas, costumbres y tradiciones del entorno.
- Establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal.

C. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Expresar sentimientos, deseos, emociones, ideas y experiencias mediante el lenguaje oral.
- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos.
- Conocer y utilizar las normas que rigen el intercambio lingüístico.
- Reconocer la grafía de su nombre y otras palabras significativas.
- Aproximarse al lenguaje escrito mediante la interpretación de imágenes.
- Producir los trazos libres, verticales, horizontales y circulares.
- Escuchar con interés, recrear y disfrutar de textos literarios y de tradición cultural mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Explicar de forma sencilla preferencias personales en lo relativo a producciones audiovisuales (películas, videojuegos...).
- Iniciarse en el uso del ordenador a través de programas informáticos sencillos.
- Utilizar algunas técnicas plásticas sencillas para expresarse y conocer sus útiles.
- Conocer la gama de colores primarios y aprender a utilizarlos en sus elaboraciones plásticas.
- Descubrir las posibilidades sonoras del propio cuerpo de objetos de uso cotidiano, identificando algunas características: ruido/silencio.
- Cantar, escuchar, bailar e interpretar.
- Aprender canciones, bailes y danzas sencillas.
- Leer e interpretar imágenes.
- Iniciarse en el dibujo figurativo.
- Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno.

- Usar normas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación: saludar, despedirse, dar las gracias.
- Comprender mensajes, preguntas y órdenes sencillas en la lengua extranjera inglés.
- Adquirir vocabulario básico de la lengua extranjera inglés.
- Fomentar una actitud positiva hacia la lengua extranjera inglés.

4.2.4. Contenidos y secuenciación de unidades didácticas

Pese a que se haya organizado esta programación con la clásica estructura de objetivos-contenidos-actividades-evaluación, esto es por una razón puramente funcional, ya que debemos organizar el trabajo de alguna manera. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en Educación Infantil no se abordan contenidos en sentido estricto, sino que se mueve en un mundo de experiencias polivalentes en el que los contenidos juegan un papel meramente instrumental: sirven como oportunidad para la acción. (Zabalza, 1996). Por lo tanto, el carácter mediador de los contenidos les confiere un carácter flexible y abierto, permitiendo su adaptación en función de los diferentes contextos y situaciones educativas (Gervilla, 2006):

A. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

▣ EL CUERPO Y LA PROPIA IMAGEN

- El cuerpo humano: cabeza, tronco y extremidades. La cara.
- Representación básica del esquema corporal.
- Los sentidos y sus funciones: gusto (dulce-salado), oído (ruido-silencio), olfato (presencia o ausencia de olor), vista y tacto (frío-caliente).
- Manifestación y regulación progresiva de los sentimientos, emociones (alegre, triste, enfadado), vivencias, intereses, etc.
- Referencias espaciales en relación con el propio cuerpo (dentro-fuera, delante-detrás, encima-debajo, arriba-abajo)
- Necesidades básicas del cuerpo: alimentación (hambre-sed), descanso e higiene (ir al baño con autonomía, control de esfínteres,... etc.).
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de la de los demás, evitando discriminaciones.
- Confianza en sus propias posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas conductas y tareas que estén a su alcance.

▣ JUEGO Y MOVIMIENTO

- Movimientos corporales coordinados y desplazamientos en el espacio.

- Recorridos y circuitos sorteando obstáculos.
- Posturas del cuerpo: sentado, levantado, tumbado y arrodillado.
- Control y coordinación corporal (de pie-tumbado, sentado-de rodillas). Posibilidades de avanzar con el cuerpo (arrastrarse, correr, gatear, etc.).
- El movimiento del cuerpo, caminar a diferente velocidad (deprisa-despacio). Progresivo control del tono, equilibrio y respiración.
- Control de habilidades motrices de carácter fino (rasgar, arrugar, picar, colorear, ensartar, encajar,...) y de carácter grueso (desplazamientos) y utilización correcta de los utensilios.
- Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, salidas al aire libre, etc.
- Control activo del cuerpo con respecto a las características de la situación (actividad-relajación).
- Confianza en sus propias posibilidades e iniciativa para aprender otras.
- Nociones básicas de orientación en el espacio (encima-debajo, arriba-abajo, delante-detrás) y en el tiempo (ahora-luego, deprisa-despacio).
- Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros en los juegos.
- Aceptación de las normas y reglas en el juego simbólico y juego reglado. Hábitos de recoger y compartir.
- Iniciación a la representación teatral. Representación de cuentos, canciones, poesías sencillas por medio de gestos.

▣ LA ACTIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

- Las distintas actividades de la vida cotidiana y autonomía e iniciativa en su realización.
- Normas de relación y de convivencia: saludar, despedirse, dar las gracias, por favor, perdón, etc.
- Hábitos de trabajo, orden, organización, atención, iniciativa y esfuerzo en la actividad.
- Coordinación, colaboración y ayuda entre iguales en actividades organizadas. Respetar las propias producciones y las de los demás
- Actitud de ayuda y cooperación con los compañeros cuando se encuentren en dificultades.
- Establecimiento de relaciones de afecto con personas adultas y con los iguales.
- Aceptación de las reglas que rigen los juegos y ajuste a ciertas normas básicas.
- Actitud de cuidado, orden y responsabilidad con sus pertenencias y las de los demás y hábitos de autonomía personal.

▣ EL CUIDADO PERSONAL Y LA SALUD

- La salud, la limpieza y el cuidado de uno mismo: acciones que favorecen la salud. Necesidades y cuidados del cuerpo: alimentación, higiene y descanso.

- Cuidado y limpieza de los entornos habituales en los que se desenvuelven: papeleras, contenedores. Hábitos y normas para el cuidado del entorno (reciclaje y ahorro de recursos).
- Hábitos sociales y cotidianos que favorecen la salud.
- Higiene personal: lavarse y secarse las manos, pedir ir al baño cuando lo necesita, limpiarse solo, tirar de la cisterna, abrir y cerrar el grifo, sonarse la nariz, etc.
- Alimentación: hábitos alimenticios adecuados para mantener la salud (alimentos más adecuados para cada momento del día o temporada, desayunos saludables).
- Descubrimiento de los diferentes sabores de los alimentos.
- Hábitos relacionados con el descanso: el sueño. Ejercicio físico/ relajación.
- El dolor corporal y la enfermedad: factores de riesgo y su prevención.

B. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

▣ MEDIO FÍSICO: ELEMENTOS, RELACIONES Y MEDIDA

- El paisaje y el medio físico. Distintos tipos de paisaje: montaña y playa. Observación y descubrimiento del entorno próximo: familia-escuela. La calle: mobiliario urbano y medios de transporte.
- Identificación y conocimiento de las características del cambio del paisaje a lo largo del año. Las estaciones: primavera, verano, otoño e invierno. Las fiestas de Navidad y Carnavales.
- La adaptación de las personas, animales y plantas a dicho cambio de estación.
- Conocimiento de algunos elementos sencillos del relieve geográfico
- Atributos y propiedades de los objetos: color (rojo, amarillo, azul y verde), forma, textura (blando-duro, liso-rugoso), tamaño (grande-pequeño, delgado-grueso), sabor, sonido, plasticidad, dureza.
- Comparación de distintos objetos en función de una propiedad.
- Curiosidad por descubrir propiedades de los objetos. Gusto e interés por explorar objetos y compararlos.
- Agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus semejanzas y diferencias (color, tamaño, forma).
- Identificación de las figuras planas: círculo, cuadrado y triángulo
- El número: aspecto cardinal de los números uno, dos y tres. Representación gráfica de la cuantificación de las colecciones mediante códigos convencionales: grafías de los números, reconocimiento y utilización oral.
- Cuantificadores básicos: uno-varios, todo-nada, muchos-pocos. Comparación, agrupación y ordenación de objetos.

- Nociones básicas de medida: grande-pequeño, largo-corto, alto-bajo.
- Utilización de las nociones espaciales básicas para explicar la ubicación de los objetos: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, encima-debajo.
- Utilización de comparaciones: más largo que, más corto que, más grande que, más pequeño que, igual que.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo: días, semanas, estaciones del año, día-noche.
- Ubicación temporal, hábitos y rutinas: antes-después, ahora-luego.

▣ ACERCAMIENTO A LA NATURALEZA

- Características generales e identificación de los seres vivos (semejanzas y diferencias).
Los animales: identificar algunos animales- identificar alimentos de origen animal y su procedencia. Las plantas: cuidados básicos y algunas partes principales. Valoración de su importancia para la vida humana. Alimentos de origen vegetal.
- Reconocimiento sencillo y primeras clasificaciones de los animales. Interés y gusto por las relaciones con ellos.
- Exploración de alimentos a través de los sentidos y de actividades manipulativas. Identificación de diferentes alimentos. Observación guiada de utensilios y espacios relacionados con los alimentos.
- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, nubes, sol, día, noche, etc.). Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
- Curiosidad y disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Repoblación, limpieza y recogida de residuos. Reciclaje y aprovechamiento de recursos.

▣ CULTURA Y VIDA EN SOCIEDAD

- Identificación de las personas que componen la propia familia: padres, hermanos y abuelos. Funciones y ocupaciones.
- La escuela: personas (niños, profesores, personal auxiliar) y dependencias (uso y función). Exploración de espacios y objetos de la escuela. Identificación de comportamientos adecuados en el ámbito escolar.
- Características y objetos de la propia clase: rincones, zonas...; pizarra, mesas, juguetes. Valoración positiva de la escuela e interés por las actividades que en ella se realizan.
- La casa: dependencias y objetos característicos. Tareas cotidianas del hogar.
- Conocer las características y funciones de las distintas formas de organización de la sociedad y respetar las normas básicas de comportamiento y convivencia social.
- Interés por conocer y participar en algunas formas de organización social de la comunidad

- Características de las estaciones (otoño, invierno, primavera y verano): tiempo, frutos, ropa, actividades, etc. Observación de los cambios que se producen en el paisaje y en la vida de las personas en cada estación.
- Costumbres y tradiciones culturales (fiesta de cumpleaños, de Navidad, de disfraces). Elementos típicos de cada fiesta.
- Identificación de características de las ciudades. Elementos del paisaje urbano: la calle (semáforos, farolas, fuentes), transportes, edificios y el parque (columpios, tobogán, papeleras). Normas básicas de educación vial.
- Observación de elementos del entorno (la calle y las tiendas) y de los servicios públicos de la localidad.
- Distintos medios de transporte: coche, autobús, tren y avión. Normas básicas de circulación del peatón y del pasajero (uso correcto del semáforo y el paso de peatones, uso del cinturón, la silla de seguridad).
- Medios de comunicación: televisión, radio, prensa, teléfono y ordenador-internet.
- Lugares para divertirse y aprender: teatro, circo, zoo, biblioteca, polideportivo, etc.
- Iniciación a la Historia. La Prehistoria: El hombre prehistórico, animales, vivienda y costumbres.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños y las niñas.
- Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas con niños de otras culturas.

C. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

□ LENGUAJE VERBAL

Escuchar, hablar y conversar:

- Iniciación en la comunicación verbal con sus compañeros y adultos para expresar sentimientos, deseos, comunicar ideas así como la descripción de hechos, acontecimientos situaciones. Realización de encargos y mandatos sencillos.
- Iniciarse en la utilización adecuada de frases afirmativas, negativas e interrogativas, así como el buen empleo del género, número y tiempos verbales (presente, pasado, futuro).
- Vocabulario temático y construcción de frases sencillas con una entonación adecuada.
- Pronunciación clara y discriminación auditiva, así como la participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.

- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. Interés y esfuerzo por expresarse correctamente.
- Formas de comunicación oral: el diálogo, la conversación.

Aproximación a la lengua escrita:

- Aproximación al uso de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos de manera autónoma y libre.
- Diferencias y semejanzas sencillas entre palabras escritas. Iniciación al conocimiento del código escrito.
- Relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Identificación de las vocales y algunas consonantes.
- Identificación y expresión del propio nombre, así como la identificación del nombre de algunos compañeros. Escritura espontánea de nombres conocidos.
- Lectura y secuenciación de imágenes sencillas (láminas, fotografías, carteles, etc.). Utilización de símbolos sencillos para transmitir mensajes simples, así como representar distintas situaciones: utilizar e interpretar pictogramas para formar oraciones sencillas.
- Apreciación y uso de los diferentes recursos y soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles, etiquetas, pictogramas, rótulos, folletos, cuentos, tebeos, biblioteca de aula, etc.
- Actitud de escucha y respeto a los otros en el diálogo y conversaciones.
- Adquirir habilidades de coordinación óculo-manual para la realización de trazos: horizontal, vertical, circular, inclinado ascendente y descendente, círculo.
- Disfrute con el lenguaje escrito.

Acercamiento a la literatura:

- Escucha atenta y comprensión de cuentos.
- Aprender a memorizar canciones, poemas y adivinanzas.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Dramatización de pequeños textos literarios, tanto tradicionales como contemporáneos de forma individual o en grupo.
- Cuidado de cuentos y libros, mostrando deseos de manejarlos de forma autónoma.
- Utilización y valoración de la biblioteca como recurso de entretenimiento y disfrute.

Lengua extranjera

- La lengua extranjera como medio de comunicación oral.
- Comprensión de la lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

- Comprensión de mensajes, preguntas y órdenes sencillas.
- Actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Identificación y expresión de vocabulario básico.
- Uso de normas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación: saludar, despedirse, dar las gracias, etc.
- Producción de canciones sencillas.

▣ LENGUAJE AUDIOVISUAL Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos: ordenador y pizarra digital. Primeros pasos en el manejo del ratón.
- Acercamiento a producciones visuales: películas, dibujos animados y juegos educativos.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.

▣ LENGUAJE PLÁSTICO

- La expresión plástica como medio de comunicación y representación.
- Utilización de técnicas plásticas básicas y exploración de materiales para la producción plástica.
- Expresión de los propios gustos, sentimientos, emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo: garabateo libre, producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas plásticas. Así como la correcta utilización de los mismos.
- Representación de la figura humana diferenciando las distintas partes de su cuerpo.
- Los colores primarios: rojo, azul, amarillo y sus mezclas.
- Iniciación al arte: la pintura. Los elementos principales.

▣ LENGUAJE MUSICAL

- Interiorizar los conceptos de ruido, silencio, sonido y música.
- Las propiedades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales.
- Reconocimiento de sonidos de la vida diaria: agradable-desagradable, largo-corto, fuerte-suave.
- Interpretación de canciones, juegos musicales y danzas sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
- Actitud positiva y atenta durante las audiciones musicales.
- La canción como elemento expresivo: canciones populares, infantiles y del mundo.

▣ LENGUAJE CORPORAL

- Posibilidades expresivas del propio cuerpo como recurso corporal atendiendo al espacio y al tiempo.
- Expresión de sentimientos y emociones con el gesto y el movimiento.
- Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos. El ritmo.
- Interés e iniciativa para participar en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Como hemos comentado, esta programación didáctica está formada por proyectos de trabajo. La temporalización de los proyectos ha dependido en gran medida del ritmo del alumnado, ya que son ellos quienes dirigen el aprendizaje. Sin embargo, basándonos en Bruner, hemos realizado como maestros un descubrimiento guiado para realizar, aproximadamente, dos proyectos por trimestre. A continuación podemos ver una tabla con la temporalización de dichos proyectos:

Tabla 4 Temporalización de proyectos

	PROYECTO	TEMPORALIZACIÓN	TRIMESTRE
1	Unidad didáctica de adaptación: ¡Hemos llegado al cole!	Septiembre	1º
2	Proyecto 1: Nos conocemos	Octubre/ Noviembre	1º
3	Proyecto 2: Vemos caer las hojas	Noviembre/ Diciembre	1º
4	Proyecto 3: ¡Qué frío hace!	Enero/ Febrero	2º
5	Proyecto 4: Conocemos a los prehistóricos	Febrero/ Marzo	2º
6	Proyecto 5: Salen las flores	Abril	3º
7	Proyecto 6: La granja	Mayo/ Junio	3º

Como podemos ver, al comienzo del curso realizamos una unidad didáctica de adaptación. Esto es debido a que esta programación didáctica está diseñada para el primer nivel del segundo Ciclo de Educación Infantil, y algunos niños no han acudido a un centro educativo nunca y el comienzo de curso es un hecho estresante y costoso para ellos. El ingreso en la escuela de Educación Infantil es uno de los momentos más significativos en la vida de los niños. El encuentro con el mundo escolar supone un gran cambio en su existencia, puesto que no solo abandonan por primera vez el ámbito familiar, sino que, además, han de enfrentarse a espacios, normas, materiales, compañeros y adultos desconocidos para ellos. Además, se amplía su mundo de relaciones al salir del estrecho círculo familiar. Algunas de las relaciones más importantes que establece el niño son: niño-espacio-objeto, niño-adulto, niño-grupo de adultos, niño-niño y niño-grupo de niños (Gervilla,

2006, pág. 13). Por lo tanto, hemos programado un período de adaptación para que ayude a los niños a familiarizarse con el nuevo entorno de forma progresiva y, en consecuencia, menos traumática. Por este motivo hemos decidido comenzar el curso con una unidad didáctica en vez de un proyecto de trabajo, como realizaremos los demás meses del curso, para que los niños no se encuentren desorientados con una metodología tan abierta.

4.2.4.1 La enseñanza de la religión católica

Además de los objetivos y contenidos que acabamos de ver que se trabajan a lo largo del curso, el centro educativo ofrece la opción de matricular a los niños en las enseñanzas de la religión católica o en alternativa, ya que en el artículo 9 del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, se comenta la posibilidad con la que cuentan los padres de que sus hijos reciban o no enseñanzas de religión. A continuación podemos ver los objetivos y contenidos de religión católica que en el aula de tres años se desarrollan:

Tabla 5 Objetivos y contenidos de religión católica

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> •Adquirir actitudes y valores cristianos como el respeto, la confianza, la alegría y la admiración por las cosas y personas. •Dar a conocer la figura de Jesús e identificar a las personas que formaban su familia. •Vivir valores como ser amigos, compartir, ayudar, etc. •Conocer y vivir con ilusión las principales fiestas cristianas. •Reconocer la Iglesia como la casa de Jesús donde se reúnen sus amigos cada domingo. •Descubrir que los cristianos llaman Padre a Dios creador de todas las cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Dios Padre creador de la naturaleza, los animales y las personas. •Jesús y su familia. •Valores a través de cuentos y juegos. •Las fiestas cristianas: la Navidad. •La Iglesia y los domingos: signos externos para reconocerla.

4.2.4.2 La enseñanza de alternativa

En caso de que la elección haya sido de no recibir las enseñanzas de la religión católica, el citado Decreto en su artículo 10 establece que los docentes deberán organizar actividades de carácter educativo simultáneamente que las actividades de religión, pero en ningún caso serán estos conocimientos de hecho religioso ni de cualquier área de la etapa. Por lo tanto, los objetivos de esta área hacen referencia a dos grandes bloques: la educación de la inteligencia emocional y la educación social y ciudadana. Los valores que se tendrán en cuenta para nuestros alumnos de tres años son: la constancia, la paz, la convivencia, respeto al entorno, cariño, cooperación, ecología (como aprecio y respeto por la naturaleza), satisfacción por aprender, el diálogo, etc. Debemos tener en cuenta que estos objetivos y contenidos también se trabajan en el resto de horas de la jornada, solo que

aquí se hace más hincapié y se profundiza más. Los objetivos y contenidos de las enseñanzas de alternativa son:

Tabla 6 Objetivos y contenidos de alternativa

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocerse a sí mismo. • Valorarse y tener iniciativa. • Expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal. • Formar parte de un grupo. • Ser resolutivo. • Saber disfrutar. • Respetar y cuidar el mundo que nos rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento y autoestima. • Autonomía. • Habilidades de comunicación y para las relaciones sociales. • Capacidad de escucha. • La resolución pacífica de conflictos gracias al diálogo. • Pensamiento positivo y empatía.

4.2.5. Metodología

La metodología apunta a la cuestión de **cómo enseñar**. En ellas he decidido incluir los apartados de: principios metodológicos y la estrategia metodológica a seguir, que son: la organización de espacios por rincones; la selección, organización y uso de los materiales didácticos, la organización del tiempo; la relación con los padres y el trabajo en equipo. Esta decisión se basa fundamentalmente en la interrelación y dependencia que tienen unos de otros en la práctica docente, ya que los principios metodológicos orientan la pauta de las actividades, las cuales se llevan a cabo gracias a los recursos y las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de ahora TIC, en un espacio y tiempo determinado, con la ayuda tanto de los padres como del profesorado.

Principalmente debemos tener en cuenta que las decisiones tomadas en cuanto a metodología deben ser coherentes en cuanto a los objetivos y los criterios de evaluación. Además, en otro orden de ideas, debemos partir de la máxima de que el alumno es el protagonista de su aprendizaje (Pérez Cobacho, 2005).

4.2.5.1 Principios metodológicos

Como afirma Ruiz (2005, pág.129): “La intervención educativa es un proceso de interactividad, profesor-alumno y alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso de enseñanza y aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.” Por lo tanto, el maestro debe basarse en unos principios metodológicos, los cuales estarán determinados por la concepción que este tenga sobre el aprendizaje y la consideración sobre cuáles son las mejores estrategias para que el alumno aprenda. Actualmente se considera que el alumno es constructor de su aprendizaje (Piaget); que el aprendizaje debe ser significativo (Ausubel); que se aprende relacionando la información

nueva con la que se posee (Wiltrock) y que debe considerarse (el aprendizaje) en relación con la personalidad (Eysenk) (Pérez Cobacho, 2005). Así pues, basándonos en la selección de Parra (2005), los principios que orientarán la práctica educativa de esta programación didáctica son:

- I. Principio de interacción con el medio.** Este principio subraya la primacía del contacto directo con la realidad; trata sobre la no separación entre el sujeto y el objeto de experiencia, del niño y el medio. Toda nueva adquisición cognitiva se produce a través de un mecanismo básico de interrelación del organismo inteligente con su entorno: el **mecanismo de adaptación**, que cuenta con dos fases: la **asimilación**, que es un proceso de integración de la información nueva en las estructuras o esquemas anteriormente formados y la **acomodación**, la cual se basa en la reformulación y elaboración de nuevas estructuras como consecuencia de las incorporaciones precedentes para adecuarse a las nuevas situaciones.
- II. Principio de actividad.** El niño es un sujeto estimulable, activo, con capacidad de conducta, es decir, con capacidad de respuesta personal. Este principio se basa en que el conocimiento es una elaboración subjetiva que lleva a la adquisición de representaciones organizadas de lo real y a la formación de instrumentos formales de conocimiento. Debemos darle el sentido de que es la intervención activa del niño el instrumento que, al comprometer con su dinamismo toda su personalidad, le permite participar en el crecimiento continuado de su experiencia personal.
- III. El principio de juego.** Según Bertrand Rusell el juego es la base existencial de la infancia, por lo tanto, jugar, en el caso del niño, es sinónimo de actividad vital. A través del juego el niño explora el mundo de los objetos y entra en contacto con el complejo mundo de las relaciones personales y sociales. El juego en sus múltiples manifestaciones es para los niños una de las principales formas de expresarse y de conocer y modificar la realidad. Las modalidades del juego evolucionan con la transformación de las capacidades del niño y se modifican al cambiar las situaciones del contexto.
- IV. El principio de interés.** El interés, junto con el juego, constituye un elemento dinamizador de la conducta infantil. Hernández Ruiz define el interés como un hecho psíquico de relación de sujeto a objeto, de duración variable, aunque nunca instantáneo, que se caracteriza esencialmente por la implicación en su desarrollo de la total actividad espiritual del sujeto. Dewey señala a la curiosidad infantil como el motor de toda enseñanza y base y fundamento de toda investigación.
- V. Principio de globalización.** El principio de globalización tiene su fundamento teórico en la teoría psicológica de la **Gestalt**. Estos afirman que las percepciones humanas se presentan con unidad, como un todo y, por consiguiente, con significado desde el primer

momento. Sin embargo, O. Decroly fue quien acuñó el término globalización en el campo de la didáctica, basándose en esa percepción global. Así pues, las fases de las que consta el proceso de asimilación de un objeto de aprendizaje son las siguientes: **globalización** (percepción sincrética e indiferenciada del objeto), **análisis** (diferenciación de los elementos que lo constituyen) y **síntesis** (integración de elementos en un todo orgánico y estructurado).

VI. Principio de integración. Este principio presta el servicio a todos aquellos alumnos que presentan algunos problemas en su desarrollo y en general para cualquier que pueda tener en un momento determinado necesidades educativas especiales.

VII. Principio de colaboración participativa. Es a través de las interacciones del niño con personas que le cuidan y educan donde se desarrolla su inteligencia sensorio-motora, los mecanismos de la comunicación lingüística y el pleno desarrollo de su dimensión social y afectiva. Multitud de autores hablan sobre este principio y su importancia, como por ejemplo, Piaget, el cual aboga por la interacción social y colaboración como medio para acelerar tanto el desarrollo moral como intelectual del niño; Vygotsky destaca la importancia del educador y del grupo de compañeros o de iguales en la internalización del conocimiento y en el desarrollo social del niño; para Bruner, el desarrollo cognitivo es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado por un adulto.

VIII. Principio de creatividad expresiva. La creatividad abarca diversos recursos expresivos, como son: la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas modalidades (pintura, dibujo, modelado, etc.), la expresión dramática, la expresión musical, el lenguaje escrito y la forma de representación matemática.

IX. Principio de aprendizaje significativo. De acuerdo con Ausubel, el **aprendizaje significativo** se produce cuando los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo que el sujeto aprende.

4.2.5.2 Técnicas metodológicas

Todo docente debe seguir unas técnicas metodológicas específicas, las cuales deben guiar la práctica educativa. Nuestra aula estará estructurada en rincones, ya que se coordinan y complementan con nuestra forma de tratar los contenidos, es decir, con los proyectos de trabajo. Además, tendremos unos materiales específicos y organizaremos el tiempo en función del rendimiento de los alumnos. No debemos olvidar la participación de los padres y de los demás maestros para un aprendizaje significativo y eficaz.

A. Organización del espacio: los rincones

El espacio educativo es un aspecto fundamental en el desarrollo del niño, puesto que puede contribuir o impedir el proceso educativo. De hecho, en la etapa de los tres a los seis años el espacio juega un papel primordial. Ahora bien, estos espacios son modificados por los niños debido a la interpretación y a la utilización que hacen de los mismos. Por tanto, los espacios deben ser dinámicos, abiertos y flexibles en función de sus necesidades. Debemos permitir al niño ser el protagonista en ese espacio, para que lo haga suyo y lo sienta como tal. Por esta razón no existe un modelo de organización espacial, porque dicha organización debe basarse en las características del alumnado y del centro, y proponer lugares adaptados a ellos (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Si partimos de la base de que cualquier espacio perteneciente al centro educativo puede ser un espacio de aprendizaje y desarrollo, no debemos olvidar los espacios exteriores (patios, jardines), aunque éstos debe contar con una planificación adecuada para un uso compartido o una preparación eficaz (Pérez Cobacho, 2005). En dichos espacios el niño puede asumir ritmos más dinámicos a la vez que se adquieren conocimientos significativos (Parra, 2005). Como escribe Parra (2005), existen algunos factores condicionantes del espacio educativo, que son:

1. **Factores psicobiológicos:** puesto que han de tenerse en cuenta las necesidades básicas del niño y los intereses propios de cada edad, tales como necesidades fisiológicas, motrices, afectivas, lúdicas, de autonomía, de socialización, de comunicación y de experimentación.
2. **Factores pedagógicos:** como hemos comentado, los espacios tienen una especial relevancia formativa, por lo que debemos tenerlos en cuenta al plantear actividades y juegos.
3. **Factores didácticos:** este factor depende del modelo de enseñanza a seguir, es decir, a qué aspectos vamos a darles más importancia, como los resultados, la interacción, la comunicación, la escritura, etc.
4. **Factores normativos:** debemos tener en cuenta la normativa vigente en cuanto al espacio personal de cada niño y la distribución de los diferentes espacios.

Aunque hemos comentado que no existe un modelo organizativo, sí podemos mencionar una serie de requisitos generales que todos deben cumplir. Dichos requisitos son los siguientes:

- Ser estimulantes, limpios y acogedores.

- Estructuración en zonas y delimitación clara de las mismas, existiendo zonas para actividades con todo el grupo, zonas de actividad en pequeños grupos, zonas de actividad individual y zonas de aislamiento.
- Polivalencia y transformabilidad, es decir, los distintos usos que ofrecen las diferentes zonas del aula y flexibilidad para transformar el espacio para que dé una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado.
- Favorecer la autonomía y la atención a la diversidad, esto es, que los materiales estén al alcance de los niños y puedan servirse de ellos en todo momento; y zonas que permitan dar respuesta a las múltiples necesidades de los niños, así como a la diversidad de su forma de ser y de sus gustos.
- Relación entre el grupo de alumnos y el personal educativo.
- Seguridad, tanto el mobiliario como los materiales deben ser seguros para todas las personas.
- Sensibilidad estética, un espacio agradable para su estancia en él.

Debido a que el aula es uno de los principales instrumentos con los que cuenta el maestro para desempeñar la tarea educativa, se debe crear un ambiente adecuado; aunque no se trata de enseñar nada en sentido convencional, sino de crear ambientes ricos y estimulantes que permitan y potencien el desarrollo global de los niños. El maestro debe tener, como tarea básica, aumentar la capacidad motivacional del aula, ampliar el espectro de experiencias posibles en ella, enriquecer los componentes en cuanto a variedad de estímulos, diversidad de situaciones, integración de niveles de desarrollo (lo cognitivo, lo fantástico, lo motor, lo social, etc.), y complementación de lenguajes y modos de relación (Zabalza, 1996).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho, organizaremos nuestra aula de tal manera que respete los citados criterios y favorezca el desarrollo y el aprendizaje significativo de nuestros alumnos. Para ello decoraremos el aula con motivos de la temática del proyecto que se esté desarrollando con imágenes, fotografías, murales, material de casa, etc. No obstante, mantendremos algunos murales y láminas durante todo el curso académico, sea el proyecto que sea, como son los números, las letras, el mural con los cumpleaños de cada niño, el mural de los alimentos saludables y no saludables, etc. Asimismo, distribuiremos las diferentes zonas del aula en **rincones**. Dicha distribución tiene una gran concordancia con la ideología de los proyectos de trabajo; en otras palabras, ambos abogan por la enseñanza activa, posibilitando al niño realizar personalmente descubrimientos a través de su propia acción y manipulación. Además, los rincones incorporan materiales y utensilios que forman parte de la vida cotidiana, abarcando de

manera indirecta algunos contenidos del currículo; favorecen la autonomía y permite un seguimiento individual y una evaluación más personal (Equipo Educativo AMEI, 2007). En otro orden de ideas, también dicha distribución permite una atención personalizada para nuestros alumnos con necesidades educativas especiales (Parra, 2005). Basándonos en el Equipo Educativo AMEI (2007) y Parra (2005), los rincones que encontramos en nuestra aula son:

- **Rincón de la lógica matemática.** La finalidad de este rincón es ayudar a que el niño mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas desarrolle el pensamiento lógico.
- **Rincón de expresión plástica.** En este rincón el niño adquiere una serie de habilidades manipulativas y cognitivas a partir de las tareas que el propio rincón proporciona.
- **Rincón de la alfombra.** Es el lugar de reunión por excelencia. Es un espacio tranquilo, amplio y silencioso. Además es cómodo, por lo que puede usarse como rincón de descanso.
- **Rincón de la biblioteca.** Favorece la expresión oral, el espíritu de observación y estimula el aprendizaje de la lectura.
- **Rincón de la casita/del juego simbólico.** En este rincón los niños podrán recrear situaciones de la vida cotidiana, lo que favorecerá la comunicación entre ellos, la cooperación, el respeto hacia los compañeros y hacia las normas, etc.
- **Rincón de construcciones.** Favorece el desarrollo de la motricidad fina, engloba multitud de contenidos matemáticos y fomenta el juego cooperativo.

B. Organización, selección y uso de materiales didácticos

Consideramos material didáctico a todos aquellos objetos, instrumentos y recursos con los que el niño puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos (Parra, 2005). Es decir, estos materiales pueden proceder de una tienda o editorial, o pueden ser materiales reciclados o donados por alguna familia. Sin embargo, no cualquier material es válido, ya que debe cumplir unos criterios de: seguridad, solidez, deben ser adecuados, atractivos y estimulantes, sugestivos y variados. De acuerdo con Gervilla (2006), para la selección y evaluación de los materiales didácticos necesitamos contestar a estas seis preguntas:

- ¿Es adecuado a los objetivos propuestos?
- ¿Facilita el proceso de aprendizaje?
- ¿Se adapta a las necesidades, edad, capacidad, experiencia de quienes lo van a utilizar?
- ¿Está en buenas condiciones?
- ¿Compensa el tiempo, esfuerzo, etc., que se invierte en su utilización?

- ¿Se podría sustituir por otro de más fácil adquisición e igualmente eficaz?

Una vez que contamos con los materiales adecuados, debemos tener en cuenta que tienen que estar debidamente etiquetados, ubicados en un lugar accesible y visible, recogidos en recipientes adecuados, distribuidos por el aula según su finalidad y con unas normas de conservación establecidas. Según la distribución del aula con la que contamos, los rincones, seleccionaremos los siguientes materiales:

- **Materiales del rincón de la lógica matemática.** Dados, puzzles, loterías, botones, canicas grandes, laberintos, balanzas, bloques lógicos, regletas, cajas de distintos tamaños, geoplanos, etc.
- **Materiales del rincón de expresión plástica.** Pintura de dedos, lápices de colores, ceras, pinceles, papeles, plastilina, papel de envolver, catálogos, pegamento, etc.
- **Materiales del rincón de la alfombra.** Alfombra, colchonetas, mantas, cojines, fotografías de cada niño, reloj, murales didácticos, láminas, etc.
- **Materiales del rincón de la biblioteca.** Cuentos, láminas, pictogramas, producciones de los niños, etc.
- **Materiales del rincón de la casita/del juego simbólico.** Menaje de cocina, alimentos de plástico, balanza, pesas, monedas, billetes, delantal, pinzas, espejo, disfraces, muñecos de bebé, carritos, etc.
- **Materiales del rincón de construcciones.** Juegos de construcciones, pinchitos, piezas con formas geométricas, etc.

C. Organización del tiempo

El tiempo es otra de las variables organizativas a las que debemos prestar una gran atención. El tiempo ha de permitir la experimentación del niño con los objetos, las situaciones (en gran grupo, en el grupo clase, en pequeños grupos o en solitario), las tareas (de juego o de trabajo) y los ambientes diferenciados (en el aula, en el patio de recreo, en el entorno); además de interactuar con las diferentes personas del centro educativo tales como los otros niños, los educadores, los otros adultos, etc. No obstante, el aspecto fundamental es respetar el ritmo de cada niño, el cual responde a su ritmo vital y le permite vivir plenamente con las personas que le rodean y satisfacer sus necesidades e intereses (Parra, 2005). En el mismo orden de ideas, consideramos que:

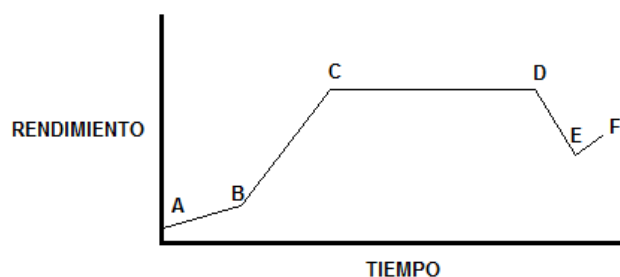
El tiempo de cada niño supone vivir plena y lentamente su periodo sensoriomotor, su actividad simbólica, su mundo de fantasía, sus procesos mentales; por tanto, permitirle saciar adecuadamente sus necesidades desde su peculiar modo de ser. Es de capital importancia conocer el mecanismo y los procesos que generan el desarrollo humano, ya

que solo a partir de estos conocimientos podemos comprender y valorar la importancia que tiene el tiempo en el crecimiento del niño (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 106).

Una vez tomada conciencia de la importancia que el tiempo tiene en el desarrollo de los alumnos, debemos confeccionar un horario con una distribución adecuada a su ritmo. Dicha distribución está condicionada por una serie de factores, los cuales nos ayudan a optimizar el trabajo escolar y lograr los fines educativos que nos hayamos establecido. Son los siguientes (Parra, 2005): **factores higiénicos** (la alimentación, los cambios y el sueño, **factores psicológicos** (desarrollo cognitivo, motriz, sensorial, comunicativo y social, además de las individualidades), **factores sociales y laborales**, **factores culturales**, **factores pedagógicos** (contenidos del currículo) y **factores normativos** (punto 4.1.10 “Referencia legislativa”).

Basándonos en los factores que hemos comentado, tendremos en cuenta el rendimiento del niño para organizar la jornada escolar. Para ello nos apoyaremos en la curva de Krapélin, la cual nos ayuda a distribuir el tiempo en función del rendimiento del niño. La gráfica de dicha curva sería así:

Gráfico 6 Curva de Krapélin



(Parra, 2005, p. 244)

Esta gráfica distribuye el rendimiento del niño en periodos, los cuales se corresponden con los segmentos observados en la misma (Parra, 2005):

- **Segmento AB → Periodo de adaptación.** En este primer periodo existe un bajo nivel de rendimiento debido a la escasa concentración. Por lo tanto, realizaremos tareas que no requieran excesiva concentración, como son la comunicación informal en el momento de la asamblea o la lectura de cuentos.
- **Segmento BC → Periodo de máximo rendimiento.** La concentración aumenta gracias al trabajo previo. Es aquí donde debemos plantear las tareas que requieran más concentración y a las que se deba proporcionar una mayor dedicación, tales como actividades individuales de carácter gráfico, ejercicios lógico-matemáticos, etc.

- **Segmento CD → Periodo de estabilización del rendimiento.** Empieza a aparecer el cansancio, por lo que realizaremos tareas que requieran menos esfuerzo como es el juego espontáneo o dirigido o cantar canciones.
- **Segmento DE → Periodo de descenso del rendimiento.** Debemos plantear actividades más dinámicas, caracterizadas por un uso más expansivo del espacio. Por ejemplo, el recreo es un buen momento para realizar dichas actividades.
- **Segmento EF → Periodo de ligera recuperación del rendimiento.** Debemos plantear actividades sedentarias, que produzcan un estado de relajación en los niños. Algunas de las actividades pueden ser: la recogida del material, la resolución de conflictos o la descripción de las tareas realizadas durante el día.

Sobre la base de los diversos factores que condicionan el horario y los periodos de rendimiento del niño, nuestro horario lectivo se basará, ya que nuestra programación va dirigida a niños de tres años, en **rutinas**. Entendemos por rutina “el conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño realiza cada día y que le conducen a la adquisición de un conjunto de hábitos y comportamientos” (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 109). Las rutinas que estableceremos en nuestra aula serán: el momento de acogida, el momento de reunión del grupo-clase, el momento de realización de las actividades, el momento de recreo, el momento de comunicación y el momento de salida. Debemos tener muy presente que la metodología usada en esta programación didáctica es por proyectos de trabajo, lo cual quiere decir que el ritmo y las actividades vienen marcadas principalmente por el niño. También es cierto que no serán proyectos puros, ya que procuraremos guiar a los alumnos para abarcar todos los contenidos del currículo.

D. Relación con las familias

La participación de las familias en el proceso educativo de los alumnos es fundamental en la Educación Infantil. Tanto es así, que en la Introducción del R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, se afirma textualmente: “En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias”. Por tanto, es un aspecto que debemos tener muy presente en nuestra programación didáctica. Cada niño nace en un entorno y en un ambiente diferente, pero siempre es la familia la que tiene el derecho y el deber de educar a sus hijos en primer lugar (Equipo Educativo AMEI, 2007).

Existen diversas razones que apuntan a que la familia y la escuela son contextos formativos interconectados. En primer lugar, el crecimiento psicológico del niño es fruto de los procesos que se llevan a cabo en ambos contextos. Por tanto, no se debe contraponer familia-escuela, sino que se deben explorar especificidades y puntos de contacto, los cuales están al servicio de un objetivo común: el más amplio y completo desarrollo del niño. En

segundo lugar, debemos prestar atención a la continuidad, esto es, que la relación familia-escuela se desarrolle en todo el proceso evolutivo del niño, no solo en los primeros años de escolarización. Por último, la colaboración de las familias con el centro educativo en Educación Infantil viene exigida por el mismo aprendizaje, ya que todas las experiencias están vinculadas unas con otras; también porque es necesario que se complementen las acciones desarrolladas y aprendidas en ambos contextos y porque de esta colaboración se benefician tanto los niños y el centro educativo como las mismas familias.

Existen dos maneras de colaborar con el centro educativo: los cauces formales y los funcionales de participación. Los **cauces formales** hacen referencia al Consejo Escolar de centro y a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Los **cauces funcionales** surgen de la necesidad de una atención más individualizada que responda más concretamente a los intereses de las familias. Estos cauces funcionales los podríamos dividir en: entrevistas individuales entre el tutor y los padres, reuniones generales y de grupo con los padres (bien sea la reunión de la educadora con el grupo de padres o grupos de debate con ellos), intercambio de información entre padres y maestros (mediante un intercambio diario de información, cuestionarios, sobres para las experiencias gráficas, álbumes personales, información escrita, etc.) y participación de las familias en tareas de aprendizaje (pudiendo participar en talleres o tareas de apoyo) (Parra, 2005).

En otro orden de ideas, la familia como contexto constituye un elemento en el que se da un sistema de interrelaciones entre los miembros de la misma. Teniendo en cuenta esto, podemos deducir que dicho contexto incluye las llamadas **funciones familiares**, que son: “las acciones encaminadas a la satisfacción de las necesidades más importantes de sus integrantes, pero no como individuos aislados, sino como partes constituyentes de una misma unidad social en estrecha interdependencia.” Asimismo, desde el punto de vista de la Sociología contemporánea podemos definir la función familiar también como “la interrelación y transformación que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por efecto de ellas” (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 183). Ahora bien, no es la función familiar la única que este colectivo lleva a cabo, sino que cumple otras funciones como son: la **función económica**, donde abundan las acciones dirigidas a asegurar la salud y el bienestar de sus miembros; la **función biosocial**, la cual comprende la procreación, la crianza de los hijos, la seguridad emocional y la identificación con la familia; la **función espiritual-cultural**, donde se palián las necesidades culturales de sus miembros, la superación y el esparcimiento cultural y la **función educativa**, que se sirve de las otras funciones para llevarse a cabo.

Por todo esto, debemos implicar a las familias en la educación de los alumnos y a realizar actividades en conjunto con el centro educativo. Para ello, debemos primeramente

pasar por la fase de **mentalización-familiarización**, ya que no todas las familias tienen en cuenta que el niño es el artesano de su propio desarrollo y que gracias a un ambiente estimulante se facilita dicho desarrollo. Después de esto, debemos avanzar a la fase de **información y concienciación**, donde se explicitará el papel que cumple la escuela y el que cumple la familia; además de intercambiar información sobre ambos contextos y conseguir ayuda mutua. Por último, llegaríamos a la fase de **implicación o de soporte al trabajo de la clase**, donde realizaríamos actividades de colaboración con la finalidad de sensibilizar a las familias en el modelo educativo que se va a seguir en el centro educativo para que todos los padres se sientan útiles y ofrezcan diferentes actividades de participación (Gervilla, 2006a).

Por último, si queremos que la familia sea un entorno donde el niño aprenda y se desarrolle adecuadamente, podemos ofrecer a las familias un recurso llamado comúnmente **“Escuelas de padres”**. Según Parra (2005), para Brunet y Negro una Escuela de padres es “un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo”. La metodología se basa en el diálogo entre parejas y en la reflexión sobre la propia experiencia, la discusión, el debate, la participación y el aprendizaje autónomo. Existen diversas sesiones dependiendo del objetivo que busquen las familias, como son: días de puertas abiertas, charlas, consultas por grupos, murales de información, buzones de información y sugerencias, etc. No obstante, aunque lo más común son las Escuelas de padres, existen otros métodos disponibles para las familias, como son las **lecturas recomendadas**, que se pueden obtener en los centros educativos que trabajen con ellas; la **correspondencia** entre maestros y padres para resolver dudas e inquietudes; y las **asociaciones, comités o consejos de padres de familia**, los cuales tienen una estructura diversa, de acuerdo con las particularidades del centro, las condiciones de los padres de familia, etc. (Equipo Educativo AMEI, 2007).

E. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo, y aún más en Educación Infantil, adquiere una especial relevancia, ya que es importante la coordinación y la sistematización de las programaciones en los distintos niveles. Este equipo del que hablamos estaría formado por los adultos que componen el centro educativo y su finalidad es la creación de contextos de acción y coparticipación educativa, que garanticen y promuevan el desarrollo y aprendizaje de cada uno de los niños tanto del grupo-clase como de la etapa de infantil en general. Podemos considerar a este grupo de profesionales como una **comunidad de aprendices**, la cual evoluciona gracias a la implicación conjunta en la resolución de problemas y la motivación

por educarse unos a otros (Bruner, 2013). También Hargreeves prestó atención a las comunidades de aprendices afirmando que:

Las culturas de colaboración transforman el aprendizaje individual en un aprendizaje compartido. Prestan atención a las estructuras, de manera que incrementen nuestra capacidad y nuestras oportunidades de aprender y extienden esos aprendizajes por toda la organización (Ruiz, 2005, pág. 245).

También adoptamos la idea de Bruner de que el maestro es el motor del cambio, y para este cambio es fundamental contar con maestros reflexivos. Para ello, la mejor manera de lograrlo es mediante (Ruiz, 2005, pág. 245):

1. El diálogo entre los docentes acerca de la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica en el aula y a los esquemas de trabajo.
2. El establecimiento de especificaciones u orientaciones relativas a las estrategias docentes escogidas.
3. El acuerdo sobre las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de la utilización de un conjunto de métodos de enseñanza.
4. La observación mutua y la enseñanza en colaboración en el aula.

Por lo tanto, es necesario un maestro como investigador que tenga una visión de mejora continua, que sea investigador de su propia intervención, para el cambio y la mejora de sus prácticas. Debemos tener en cuenta que toda investigación que se autodenomine educativa ha de tener como finalidad la mejora de la práctica en la enseñanza, es decir, la transformación de la Educación. Esta investigación-acción tiene la misión de, lo que denominó Habermas, “Teoría crítica de la situación docente”. Esta teoría explica los factores que operan en el exterior del aula, con sus creencias y valores políticos. Así pues, el desarrollo profesional de los docentes debe contemplarse en relación con los aspectos de: capacidad de autocrítica, desarrollo de la autoconciencia en clase e interacciones y preocupación por aula. Además, el maestro debe desarrollar un modelo de planificación entorno a dicha investigación-acción, el cual sigue los siguientes pasos: valorar qué sucede, establecer un plan general, controlar y evaluar el proceso, revisar el plan general, concretar la nueva actuación y evaluar. Esto nos lleva a la toma de **conciencia social**⁴, donde el objeto de la investigación es saber cuántos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula (Ruiz, 2005).

⁴ **CONCIENCIA SOCIAL**: los contenidos, tareas, problemas, etc., se buscan en función no tanto de las necesidades del niño individual, como de la situación social. Por tanto la configuración del diseño desde este punto de vista, trata de buscar relaciones del alumno con el entorno (no de dependencia, sino de contraste con el entorno); y búsqueda aplicativa de los contenidos a la situación (no una aproximación dogmática o academicista a los contenidos) (Ruiz, 2005, pág. 171).

4.2.6. Actividades

Habitualmente no encontramos entre los elementos de una programación didáctica anual de aula un apartado de actividades; no obstante, he querido incluirlo para mostrar la línea que seguirán durante todo el curso académico que ocupa dicha programación. Estas actividades que comentaremos, surgirán en su mayoría de los alumnos y procurarán fomentar un aprendizaje significativo. Estas actividades conllevarán una actividad mental intensa, ya que “los alumnos establecerán relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente, entre lo que personalmente conocen y lo que pretenden aprender” (Coll. et al., 2004, pág. 73). Para ello comentaremos brevemente cómo trabajaremos cada área de conocimiento. Hemos agrupado los contenidos en las siguientes secciones:

AUTONOMÍA PERSONAL, RUTINAS Y VIDA COTIDIANA. Las actividades de este grupo se basarán fundamentalmente en actividades relacionadas con la higiene y la salud, las rutinas del aula, las acciones de recoger, etc. Es decir, estarán implícitas en las rutinas del aula, como es recoger los objetos, compartir los materiales, lavarse las manos antes de comer, ponerse el abrigo, respetar el turno, ir al baño solos, etc., ya que los niños se encuentran en un periodo en el que deben explorar su mundo social (Delval, 2002).

PSICOMOTRICIDAD. Según diversos autores debemos desarrollar actividades que desarrollen: las habilidades motrices básicas cuya característica primordial es la locomoción, como andar, correr, saltar, galopar, deslizarse, rodar, botar, caer, esquivar, subir, etc.; las habilidades motrices cuya característica principal es el manejo y dominio del cuerpo en el espacio, sin una locomoción comprobable, como balancearse, inclinarse, estirarse, girar, empujar, levantar, colgarse, etc.; y habilidades motrices centradas en la proyección, manipulación y recepción de móviles y objetos, como recepcionar, lanzar, golpear, batear, atrapar, rodar, etc. (Ruiz Pérez, 1994).

MATEMÁTICAS. Para la enseñanza de las matemáticas partimos de la idea fundamental del constructivismo: “aprender matemáticas significa construir matemáticas”. Esto es, se pondrá de manifiesto el contrato didáctico⁵. Por tanto, para la construcción de un pensamiento lógico-matemático por parte del niño debemos desarrollar los conceptos matemáticos más elementales: el número, el espacio y la geometría y las magnitudes y su medida. Para el aprendizaje de dichos conocimientos realizaremos juegos y actividades con

⁵ **Contrato didáctico:** Es el conjunto de comportamiento específicos del maestro que son esperados por el alumno, y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro. [...] El alumno y el profesor ocupan posiciones asimétricas en la relación didáctica, fundamentalmente en relación con el saber (Chamorro, 2005, pág. 53).

materiales como los bloques lógicos, las regletas y objetos de la vida cotidiana (Chamorro, 2005).

CIENCIAS EXPERIMENTALES. La temática de estas actividades se centrará fundamentalmente en los animales, el paisaje, las plantas, el tiempo atmosférico y el Universo. La mayoría de los proyectos de trabajo surgen de esta sección, puesto que son los temas que más interesan a los niños. Por lo tanto, la línea a seguir será muy abierta y flexible, ya que serán la columna vertebral de los proyectos y pueden ir desde manualidades de cualquiera de los temas mencionados hasta fichas en las que trabajemos algunos conceptos específicos. Por otro lado, al basarnos en el constructivismo para un cambio conceptual a través del propio conocimiento, se requiere de cuatro aspectos para el aprendizaje de las ciencias. El primero es que los alumnos llegan al aula con muchas ideas erróneas o no aprendidas. El segundo se basa en reemplazar esas concepciones erróneas por nuevas concepciones. El tercero pretende desarrollar habilidades de pensamiento científico y el cuarto apunta a la transformación del alumno de novato a experto (Mayer, 2011).

CIENCIAS SOCIALES. Aunque estos contenidos se encuentran distribuidos por todo el currículo de Educación Infantil, es en el segundo área donde se desarrollan con más amplitud. No obstante, los conocimientos de las Ciencias Sociales se centran en la socialización del niño, reduciendo el tratamiento de dos ejes fundamentales como son el espacio y el tiempo. Por tanto, aunque también trabajaremos el tiempo y el espacio, los ejes temáticos que marcarán las actividades serán: la familia, para lo cual podemos invitar a familias al aula, hacer murales con las familias, componer árboles genealógicos, etc.; la escuela, con actividades como conocer la historia del colegio, sus ideales y conocer los roles de los profesionales; y el entorno social, procurando crear relaciones positivas, el disfrute en el aula, etc. (Rivero, 2011).

LENGUAJE. En esta área debemos tener en cuenta tanto el lenguaje oral y tal escrito, como la literatura y la lengua extranjera inglés. En cuanto al lenguaje oral podemos proponer sesiones de lenguaje donde propongamos a los niños un estímulo (lámina, dibujos, fotos) para así estimular su lenguaje oral, realizar talleres para fomentar las interacciones o hacer sesiones conversacionales donde los niños cuenten experiencias. También podemos realizar otras actividades dirigidas como son los juegos con los sonidos, como por ejemplo: de atención y discriminación (ruido-silencio, sonido-sonido, etc.), de motricidad buco-facial, de imitación, de estructuración temporal, etc. (Monfort & Juárez, 2001). En cuanto a la literatura, la trataremos a través de poemas, adivinanzas, trabalenguas, refranes, chistes, retahílas, canciones y cuentos y libros ilustrados, ya que además son un buen acercamiento al lenguaje escrito. Por último, con la lengua inglesa realizaremos juegos y canciones, sin

llegar a abarcar el lenguaje escrito, solo para fomentar la recepción y la producción de palabras y pequeñas oraciones.

EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. Mediante las actividades plásticas trabajaremos el resto de contenidos, aunque también realizaremos ejercicios para desarrollarla en sí misma, como manualidades con materiales reciclados, dibujos, cuadros, papiroflexia, paneles de texturas, etc. Debemos tener en cuenta que los niños de tres años se encuentran en la fase de garabateo, por lo que sus trazos son aleatorios y sus dibujos apenas son reconocibles. No obstante, este garabateo pasa por tres fases: el garabateo desordenado, donde no se agarra adecuadamente el lápiz y el movimiento del brazo configura la línea; el garabateo controlado, donde puede copiar un círculo y los movimientos son de la muñeca y más pequeños; y el garabateo nombrado, donde coge el utensilio con los dedos, refiere las marcas a cosas conocidas y se da mayor variedad a la línea (Lowenfeld & Lambert, 2008).

MÚSICA. La música "...es un elemento clave a la hora de descubrir y tomar contacto con el mundo que les rodea, de desarrollar su percepción auditiva, de comunicarse y socializarse, de usar su imaginación y desarrollar su creatividad, de expresar lo que no pueden decir con palabras, y también, una fuente inagotable de disfrute..." (Akoschky et al., 2008, pág. 13). Por todo ello, trabajaremos los rasgos del sonido (altura, intensidad, timbre, duración y textura), el ritmo (pulsación, ritmo libre) y trabajaremos la música en cuanto a melodía, textura, forma, velocidad, dinámica y géneros y estilos. Para trabajar todos estos contenidos recurriremos a juegos, canciones para escuchar y cantar; y para finalizar nos iniciaremos en el uso de instrumentos, tanto los de aula como cotidiáfonos (instrumentos hechos con materiales de uso cotidiano) y percusión corporal. Por último, realizaremos danzas tanto libres como estructuradas (Akoschky et al., 2008).

4.2.7. Desarrollo de valores: normas de convivencia

Para la consecución de la formación de los alumnos en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad de expresión dentro de los principios democráticos de convivencia, las normas de convivencia del centro educativo pretenden potenciar un clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos obtengan los mejores resultados del proceso educativo y adquieran buenos hábitos y actitudes. Este objetivo podrá ser posible gracias al **plan de convivencia** establecido en el centro educativo. Teniendo en cuenta este plan de convivencia, los alumnos deberán cumplir las normas para el respeto de sus compañeros, adultos e instalaciones. Algunas de las normas propuestas para este plan son:

1. Respetar la dignidad y funciones de los maestros y de cuantas personas trabajan en el centro.
2. Respetar la dignidad, integridad física, libertad y derechos de los demás alumnos/as del centro.
3. Realizar los juegos en la zona adecuada del patio de recreo, nunca en los pasillos y lugares de tránsito y en ningún caso podrán ser violentos o que pongan en peligro la integridad física del resto de los alumnos.
4. Los alumnos deben respetar a sus compañeros, guardar silencio, realizar ordenadamente su trabajo, atender las explicaciones del maestro y cumplir las normas.

4.2.8. Medidas de atención a la diversidad

El plan de atención a la diversidad está diseñado para cubrir las necesidades de alumnos con dificultades transitorias de aprendizaje. Los apoyos que los profesores proporcionan pueden variar en el tiempo dependiendo de la necesidad de cada alumno. Los objetivos que se pretenden con este plan son:

- Facilitar al alumnado con necesidades educativas especiales una respuesta adecuada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social.
- Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno.
- Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales.
- Establecer cauces de colaboración entre los diversos profesores que intervienen con los alumnos de necesidades educativas especiales.

Este plan de atención a la diversidad se lleva a cabo en todo el centro, esto es, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil. Esto es debido a que la Educación Infantil, al ser el primer contacto del alumno con la escuela, adquiere un carácter fundamentalmente preventivo, en el sentido de evitar que se generen dificultades en el aprendizaje y atender de forma inmediata aquellas que se hayan detectado. La diversidad se puede manifestar en diversos órdenes: situaciones familiares poco favorecedoras para el equilibrio personal del alumno, desajustes en el desarrollo emocional y socio afectivo (problemas de conducta, aislamiento, temor, inseguridad), diferente adquisición y desarrollo del lenguaje (retrasos, pobreza en la calidad de los modelos), dificultades con la interacción entre iguales (dificultad de expresión de sentimientos, rechazo..), diversidad en la adquisición de hábitos básicos (postura, normas de cuidado personal, materiales...),

peculiaridades físicas, gustos, intereses, preferencias y ritmos que marcan las diferencias individuales. Así pues este principio estará presente en todos los ámbitos de la práctica docente y será concretado en la programación de aula afectando tanto a los objetivos como a los contenidos, las actividades, la metodología, los recursos y materiales y a la evaluación.

A. ALUMNADO

Cada alumno cuenta con unas necesidades educativas concretas, esto es, debemos ajustarnos a esas necesidades para elaborar nuestra práctica. Por lo tanto, a continuación veremos la clasificación de los alumnos de nuestro centro educativo en función de sus necesidades educativas:

1. Alumnos con necesidades educativas especiales (A.C.N.E.Es)

Alumnos tipo A: alumnos que presentan necesidades educativas, pero no permanentes sino transitorias; es decir, son valorados por el E.O.E.P. pero no precisan de Dictamen, puesto que sus necesidades serán superadas en un determinado periodo de tiempo. En el centro contamos con: dos alumnos con necesidades educativas transitorias atendidos por la maestra de Audición y Lenguaje, uno en Educación Infantil de tres años y otro en el primer curso de Educación Primaria; y dos alumnos con necesidades educativas transitorias atendidos por la maestra de Pedagogía Terapéutica, en tercer y cuarto curso de Primaria.

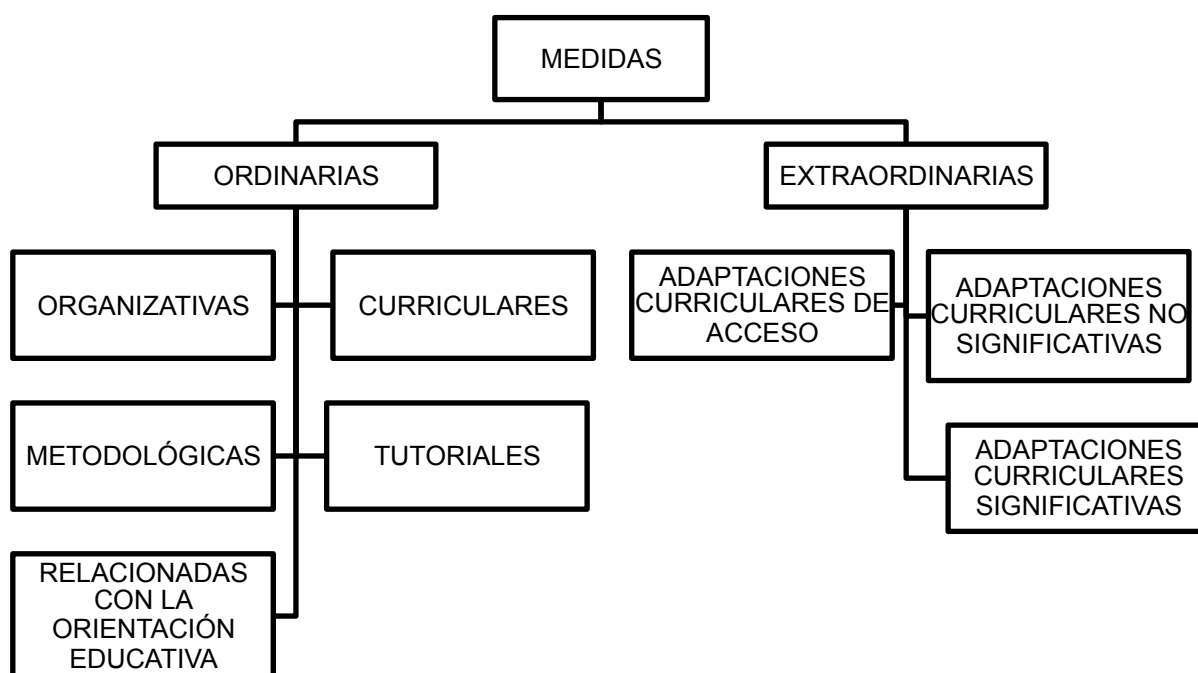
Alumnos tipo B: alumnos que presentan necesidades educativas permanentes diagnosticadas tras la realización de la evaluación psicopedagógica del E.O.E.P. y el correspondiente Dictamen de Escolarización de Inspección. En el centro contamos con dieciséis alumnos con necesidades educativas especiales.

- 2. Alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD):** Como hemos comentado, el centro es preferente de niños con TGD y se cuenta con un aula especial para el apoyo de dicho alumnado.
- 3. Alumnos de Compensatoria:** en el centro contamos con dos alumnos con necesidades de compensación educativa, ambos de Primaria.

B. PROPUESTA DE MEDIDAS

Estas medidas las dividimos en ordinarias y extraordinarias, aunque en ambas se pretende la mayor participación posible de los alumnos en el currículo ordinario (Ruiz, 2001):

Gráfico 7 Medidas de atención a la diversidad



I. Medidas ordinarias

- Medidas organizativas. Las medidas organizativas que se adopten van a estar condicionadas por la dotación de plantilla que disponga el centro y por el tipo de necesidades educativas de los alumnos escolarizados. El tipo de apoyo será, siempre que se pueda, lo más integrador posible, evitando en la medida de lo posible la salida del alumno del aula ordinaria, siguiendo el orden:
 - Apoyo dentro del aula por el tutor.
 - Apoyo proporcionado por el profesor de apoyo, llevado a cabo por el profesor tutor o de área.
 - Apoyo por el profesor de apoyo, dentro del aula.
 - Apoyo fuera del aula ordinaria, únicamente cuando se cumplan los siguientes criterios: necesidades educativas del alumno muy diferenciadas a las que presentan sus compañeros del grupo; realización de actividades que por los recursos y metodología que se van a emplear distorsionarían la marcha general de su aula; y agrupación de alumnos que pertenecen a diversos grupos o niveles.

- Medidas curriculares. Se basan en la priorización de contenidos mínimos propios del curso, ciclo o etapa, el afianzamiento de contenidos del ciclo/curso anterior, en la permanencia de un año más en el ciclo/curso y en la adaptación de materiales didácticos.

- Medidas metodológicas. Se fundamentan en: partir de los conocimientos previos de los alumnos (evaluación inicial), plantear actividades y procedimientos de evaluación diversificados, adaptadas a los diferentes niveles e intereses de los alumnos; y realizar aprendizajes funcionales, potenciando la generalización de los aprendizajes que realizan en el aula.
- Medidas tutoriales. Entre las funciones del tutor, en referencia a la atención a la diversidad destacamos: facilitar la integración de los alumnos, fomentar la participación en las actividades del centro, relación e información a las familias, elaboración y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales junto con el profesor de apoyo y orientador; y coordinación programada con los profesores que intervienen.
- Medidas relacionadas con la orientación educativa: se plantean las siguientes estrategias metodológicas:
 - Realización de la evaluación psicopedagógica por el E.O.E.P., mediante la solicitud de la jefatura de estudios tras el protocolo de demanda del tutor.
 - Determinación de las necesidades educativas de los alumnos.
 - Asesorar sobre las modalidades de apoyo y temporalización del mismo.
 - Colaborar con el profesorado en el diseño de medidas que faciliten una respuesta diversificada en el aula (materiales y actividades).
 - Coordinación con los profesores de apoyo en el seguimiento de los alumnos, programas de prevención e intervención.

II. Medidas extraordinarias

- Adaptaciones curriculares de acceso: provisión de recursos personales (PT, AL), materiales y adaptación de las aulas y el centro a las condiciones de los A.C.N.E.Es, necesarios para facilitar los aprendizajes. Puesto que el centro es de integración preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, se procurará cuidar las adaptaciones físicas de los materiales didácticos y de la comunicación necesarios para un acceso normalizado al currículo.
- Adaptaciones curriculares no significativas: es la modificación en la metodología, evaluación y/o temporalización de los contenidos, así como la eliminación de contenidos no considerados básicos. Se elaborara la adaptación no significativa para los alumnos que, después de poner en marcha las medidas ordinarias (seguimiento individualizado dentro del aula, permanencia de un curso más en el ciclo, propuesta de actividades personalizadas, orientación familiar, etc.), presenten un desfase curricular en algunas de las áreas que hagan necesario realizar una adaptación curricular.

- Adaptaciones curriculares significativas: dicha medida se aplicará a los alumnos con necesidades educativas especiales que en la adaptación curricular sea necesario contemplar la inclusión, reformulación, temporalización y, en último caso, eliminación de objetivos de una o varias áreas del ciclo o la etapa educativa. Los profesionales implicados son el tutor, profesorado de áreas, profesorado de apoyo (PT, AL) y E.O.E.P.

C. EVALUACIÓN A SEGUIR CON LOS A.C.N.E.E

El proceso de evaluación a seguir con los estos alumnos será el siguiente: en un primer momento se realizará un evaluación inicial teniendo en cuenta las evaluaciones de cursos anteriores, informes del E.O.E.P., pruebas estandarizadas y recabando información de padres, tutores y especialistas. A lo largo del curso se realizará un informe trimestral con el fin de valorar la progresión y los avances que se produzcan, ajustar objetivos, metodología, etc., en colaboración con los distintos profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por último, al final de curso se realizará una evaluación final junto con el tutor y los especialistas que han trabajado con el alumno. Además, se realizará también un informe final cualitativo que sirva de referente para la evaluación inicial del siguiente curso.

4.2.9. Evaluación

A continuación veremos cómo realizaremos la evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos y cómo evaluaremos tanto la elaboración y los resultados de nuestra programación didáctica como nuestra propia práctica docente. Además, el Decreto 17/2008 de 12 de marzo, nos señala en el artículo 15.4 que: “los maestros y demás profesionales con la debida titulación que impartan la etapa de Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa”. Por tanto, la evaluación cumple unas funciones que permiten optimizar la práctica educativa. Las funciones, según el Equipo Educativo AMEI (2007) son:

- **Función instructiva.** Es una de las más importantes. Una de las formas más eficaces de llevarla a cabo es mediante preguntas en clase, ya que se fijan y complementan nuevos aprendizajes.
- **Función educativa.** Se da cuando el maestro señala los errores del alumno al realizar diversas tareas y cuando le destaca el éxito para estimularle. A su vez, se pretende que los niños adquieran las nociones de evaluación, para que se produzcan entre ellos las evaluaciones, tanto en las actividades planificadas como en el juego libre y el juego simbólico.

- **Función de diagnóstico.** Esta función revela, mediante el uso de los instrumentos y las técnicas evaluativas, los logros y deficiencias de los niños. Gracias a esta evaluación se podrán realizar cambios en el sistema de trabajo, en el método, modificar las explicaciones, plantear nuevas tareas o ejercicios de consolidación, etc.
- **Función de desarrollo.** Es importante el cumplimiento de las tres anteriores para poder llevar a cabo esta función. Dicha función consiste en contribuir al desarrollo del niño en el pensamiento independiente y la creación, la memoria racional, la atención la habilidad de comparar, reflexionar y hacer conclusiones y generalizaciones.
- **Función de control.** Para llevar a cabo esta función debemos conocer tres aspectos: conocer y determinar el objetivo que se va a evaluar, seleccionar las vías de comprobación y determinar los métodos y formas organizativas que se emplearán; y registrar el resultado obtenido. Para ello, es necesario realizar la evaluación previa, la evaluación intermedia o procesual o la evaluación final.

La evaluación inicial ya la tratamos en el apartado 4.4.2 “Evaluación inicial, previa o diagnóstica”, por lo que a continuación nos centraremos en la evaluación procesual y en la final. La **evaluación procesual** se lleva a cabo a lo largo del desarrollo del niño y cumple una función formativa o de ajuste progresivo de la ayuda pedagógica para el perfecto desarrollo del proceso de aprendizaje. Podríamos decir que esta evaluación:

Se trata de una evaluación de carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales (Parra, 2005, p. 325).

Una de las técnicas más valiosas para este tipo de evaluación es la observación, ya que podemos utilizarla tanto en situaciones estructuradas (juegos, dibujos, asamblea) como en situaciones no estructuradas (recreo, pasillos, etc.).

La **evaluación final** se lleva a cabo al término de cada fase de aprendizaje. Esta evaluación cumple una función sumativa y consiste en determinar si se han alcanzado los aprendizajes que estipulaban los objetivos a propósito de los contenidos seleccionados. Uno de los instrumentos que podemos utilizar para llevar a cabo esta evaluación es el informe final descriptivo, el cual dejará constancia del grado de aprendizaje alcanzado por el niño en cada una de las áreas de conocimiento que integran el currículo de Educación Infantil (Parra, 2005).

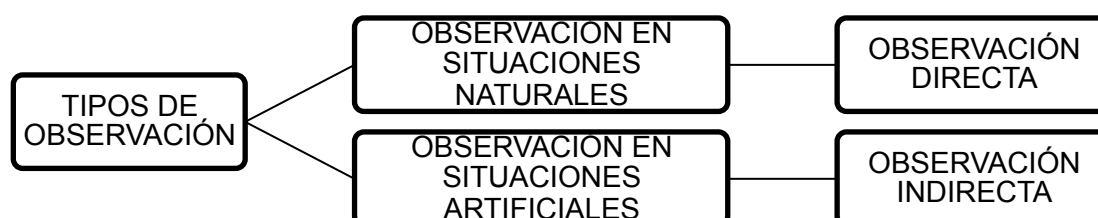
Las técnicas utilizadas para la evaluación pueden ser cuantitativas o cualitativas. Con **técnicas cuantitativas** nos referimos a las pruebas escritas, útiles para mostrar el dominio de la lectura y escritura. En cuanto a las técnicas cualitativas son las que se imponen en

Educación Infantil, ya que las cuantitativas no son posibles de llevar a cabo. Entre las **técnicas cualitativas** encontramos la observación, que es la técnica más relevante en esta etapa. Son tres las ventajas de la observación frente a otras técnicas: en primer lugar, las observaciones complementan la información obtenida por cualquier otro medio; en segundo lugar, la información obtenida mediante la observación no se puede obtener por otros caminos y, por último, las observaciones se realizan sobre conductas reales, sin forzar las actuaciones. Según Morrison, los principales propósitos de la observación son los siguientes (Parra, 2005, pág. 328):

- Determinar los desarrollos cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico de los niños.
- Identificar los intereses y estilos de aprendizaje infantiles.
- Planificar.
- Satisfacer las necesidades de los niños.
- Determinar el progreso.
- Informar a los padres.
- Ofrece auto-entendimiento.

Encontramos diversos tipos de observación, dependiendo de la forma de actuar del maestro. En el siguiente gráfico encontramos dichos tipos. Con **observaciones en situaciones naturales** nos referimos a la observación realizada a los niños sin intervenir de manera alguna, realizando la observación en los contextos convencionales del niño (familiar, escolar, etc.). Se llevarán a cabo **observaciones en situaciones artificiales o de laboratorio** cuando no sea posible realizarlas en situaciones naturales. La observación en situaciones artificiales consiste en construir pruebas proporcionando estímulos al niño que nos permitan observar la conducta deseada. A estos procedimientos se les suele llamar **test situacionales**. En segundo lugar, encontramos el **role playing**, que consiste en crear situaciones donde el alumno interactúe con personas u objetos que representan los papeles requeridos por la situación representada.

Gráfico 8 Tipos de observación



La **observación directa** trata de estudiar al alumno como sujeto activo de su propia formación dentro del aula. Esta observación debe contestar a las preguntas de ¿cuándo

realizarla?, ¿qué observar? y ¿cómo lo haremos? La observación directa puede realizarse de manera estructurada, esto es, teniendo de antemano especificadas las conductas que vamos a observar, proporcionándonos así datos cualitativos que permiten la comparación. Las técnicas de observación directa y estructurada más comunes son: las listas de control, las escalas de estimación y el muestreo conductual. Asimismo podemos realizar una observación no estructurada, la cual se centra en cuestiones como las intenciones de los alumnos. Entre las más relevantes encontramos la observación participante y las notas de campo. Con la **observación indirecta** hace referencia al análisis del producto de la actividad escolar. En otro orden de ideas, es importante contar con las máximas técnicas de observación posibles para realizar una evaluación que tenga en cuenta los máximos aspectos posibles. Entre las técnicas de observación más relevantes encontramos (Ruiz, 2005):

- A. Registros narrativos.** Se toman notas escritas y orales de lo que va ocurriendo en la situación de observación.
- B. Registros de eventos.** Se tienen en cuenta las conductas a examen si ocurren en un periodo establecido de antemano.
- C. Escalas de apreciación o estimación.** Son una enumeración de conductas graduadas que describe la forma o grado en que se manifiesta la característica a observar. Existen varias escalas: las numéricas, las gráficas y las verbales.
- D. Listas de control.** Aparecen varias conductas clasificadas o no en clases y con o sin indicadores de antecedentes. Encontramos dos tipos: registros de conductas y matrices de interacción.
- E. Códigos o sistemas de categorías.** Comprenden la enumeración, descripción y clasificación de las conductas y los contextos que se pretenden observar y los pasos que se llevan a cabo para ello.
- F. Notas de campo.** No solo recogen datos, sino que ayudan a crearlos y analizarlos, encauzando y reorientando la evaluación. Dentro de estas encontramos: anecdotario o ficha anecdótica y los diarios.
- G. Listas de control.** Consiste en una lista elaborada con conductas, las cuales se pretende anotar la presencia o ausencia de las mismas.
- H. Análisis de tareas.** La utilización de estas escalas exige que cada aspecto tenga asignado una ponderación referente a una escala de puntuación.
- I. Escalas de producción escolar.** Tienen el mismo objetivo que los análisis de tareas, pero exigen escalas graduadas y ordinales.

Estas son algunas de las técnicas de observación, aunque podemos encontrar muchas otras como: muestreo de hechos, muestreo instantáneo, muestreo de alumnos, registro de

intervalo, observación participante, mapas conceptuales, análisis de contenido, cuadernos, muestra de cuestiones tipo, recuadros de frases, descripción ecológica del comportamiento, carpeta de enseñanza, algoritmos relacionales y autoinformes⁶ (Ruiz, 2005). Por último, debemos tener en cuenta que:

Al seguir la evolución de un niño podemos evaluar paralelamente todos los componentes que inciden en el proceso educativo: PEC, el funcionamiento del centro, el funcionamiento del equipo de profesores, las condiciones socioeconómicas y culturales del niño, el clima de la clase, la adecuación de los objetivos, etc. (Gervilla, 2006a, pág. 103).

Por tanto, en los siguientes apartados expondremos cómo evaluaremos el aprendizaje de nuestros alumnos, y cómo evaluaremos tanto la programación que hemos realizado como la práctica educativa llevada a cabo por los maestros.

1.1.1.3. La evaluación del aprendizaje

Para llevar a cabo una evaluación pertinente del aprendizaje de nuestros alumnos debemos tener en cuenta (Equipo Educativo AMEI, 2007, pág. 170):

1. Los resultados de la evaluación son, en gran medida, responsabilidad directa del trabajo de los maestros.
2. La necesidad de tener en cuenta el estado emocional de los niños en todos los momentos de la actividad.
3. La adecuación de los principios didácticos generales a los específicos de la Educación Infantil, para evaluar el desarrollo alcanzado por los niños de una manera apropiada y científica.

Por tanto, la evaluación de los alumnos debe tener en cuenta: los aspectos relacionales, la adaptación a la escuela, los hábitos personales (orden, limpieza, trabajo, etc.), la psicomotricidad, el juego, la lengua (tanto su uso comprensivo como expresivo), la lógica-matemática (conceptos lógicos y matemáticos y razonamiento lógico), experiencias y expresión artística. La evaluación debe servir para reafirmar el autoconcepto y la autoestima del niño (Parra, 2005). En la tabla siguiente observaremos los criterios de evaluación a seguir por el maestro para evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos durante este curso académico:

⁶ Si se desea más información acerca de cualquiera de estas técnicas podemos recurrir al libro de José M^a Ruiz Ruiz "Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular", páginas 302-320.

Tabla 7 Criterios de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
ÁREA: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir las partes de su propio cuerpo, identificando sus principales partes y elementos. ▪ Diferenciar sus rasgos sexuales, distinguiendo su propia identidad y mostrando actitudes de naturalidad y espontaneidad. ▪ Advertir las diferencias individuales en las características físicas (color de pelo y de piel) evitando actitudes de rechazo. ▪ Utilizar el cuerpo como medio de expresión. Expresar e identificar gustos y emociones. ▪ Mostrar iniciativa de acción. Controlar sus movimientos globales. ▪ Mostrar interés por mejorar la propia motricidad. ▪ Aceptar normas elementales de convivencia, ayuda y colaboración. ▪ Utilizar los sentidos para explorar el entorno, localizarlos en el propio cuerpo y relacionarlos con su función. ▪ Controlar las habilidades motrices (motricidad gruesa y fina) para desenvolverse en actividades sencillas de la vida cotidiana. ▪ Identificar distintas formas de juego: individual o colectivo. Aceptar las normas de los juegos. ▪ Conocer la importancia de la higiene. Adquirir hábitos sociales. Adquirir hábitos relacionados con la alimentación. Reconocer las necesidades y cuidados del cuerpo. Relacionar el descanso con el cuidado de uno mismo. Aceptar normas de relación y convivencia. Desarrollar actividades de autonomía. ▪ Adquirir normas, hábitos y conciencia de colaboración para el cuidado del entorno. ▪ Respetar las propias producciones y las de los demás. Desarrollar actitudes de responsabilidad
ÁREA: Conocimiento del entorno
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las distintas dependencias de una casa, así como los objetos más comunes de ella. ▪ Respetar los diferentes modelos de unidad familiar. ▪ Conocer las personas que forman la propia familia. ▪ Reconocer las primeras características del paso del tiempo: estancias, así como la adaptación de las personas, animales y plantas a dichos cambios. ▪ Identificar formas planas: círculo, cuadrado, triángulo. Identificar la figura tridimensional: esfera ▪ Identificar y tratar los números 1, 2 y 3 asociando su grafía con su cantidad. ▪ Conocer y utilizar las situaciones espaciales y temporales: dentro-fuera, delante-detrás, arriba-abajo. ▪ Diferenciar y clasificar nociones básicas de medida: grande – pequeño, largo – corto, alto – bajo. ▪ Conocer y utilizar las cantidades: uno – varios, todo – nada, muchos – pocos. ▪ Reconocer los elementos propios de las fiestas que celebramos: Navidad, Carnaval. ▪ Identificar el vestuario propio de cada estación. ▪ Distinguir los tipos y elementos del paisaje. ▪ Respetar los juguetes de la clase y los de sus compañeros. ▪ Identificar lugares y objetos relacionados con el ocio y el tiempo libre. ▪ Ampliar el vocabulario referido a los juegos y el tiempo libre. ▪ Asimilar el hábito de recoger y ordenar juguetes. ▪ Identificar algunas profesiones y oficios. ▪ Respetar otras culturas y grupos sociales.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar algunos contenedores de reciclaje.
<p>ÁREA: Lenguajes: comunicación y representación</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar correctamente el lenguaje oral para evocar, relatar hechos, deseos y acontecimientos. ▪ Adaptar su comportamiento a los mensajes orales que se le dirigen. ▪ Reproducir con la entonación adecuada algún texto oral. ▪ Reconocer su nombre y el de algún compañero. ▪ Hablar con una pronunciación correcta. ▪ Realizar correctamente el trazo; vertical, horizontal, circular, inclinado ascendente/ descendente. ▪ Respetar el turno de palabra en los diálogos y conversaciones. ▪ Comprender el contenido de cuentos, poemas y adivinanzas. ▪ Interpretar y utilizar algunos pictogramas para formar oraciones sencillas. ▪ Aprender y memorizar: canciones, poemas y adivinanzas. ▪ Utilizar su propio cuerpo como medio de expresión. ▪ Interpretar imágenes sencillas (láminas, fotografías, etc.), utilizar la técnica de: estampación, punteado, picado, rasgado, recorte, pegado y dibujo. ▪ Ampliar el vocabulario referido a cada unidad. ▪ Interpretar y resolver algunas adivinanzas. ▪ Mostrar interés por experimentar con diversos materiales. ▪ Escuchar con atención una audición musical. ▪ Conocer las propias posibilidades expresivas. ▪ Utilizar su cuerpo como medio de expresión. ▪ Coordinar el movimiento corporal con la música. ▪ Mostrar interés por conocer y escuchar audiciones musicales. ▪ Utilizar el lenguaje oral y corporal para comunicarse con los demás. ▪ Participar y disfrutar con el canto, el baile y la dramatización. ▪ Conocer las posibilidades sonoras del propio cuerpo, de los objetos cotidianos y de los instrumentos musicales. ▪ Memorizar canciones. ▪ Desplazarse por el espacio con distintos movimientos. ▪ Interés por las producciones artísticas musicales. ▪ Desarrollo de la sensibilidad estética. ▪ Ordenar e interpretar imágenes y secuencias sencillas. ▪ Reconocer y usar imágenes y signos como medio de expresión y comunicación. ▪ Explicar o describir brevemente situaciones. ▪ Utilizar el lenguaje oral para comunicarse con los demás. ▪ Conocer y utilizar distintas técnicas y materiales plásticos para realizar obras de arte. ▪ Identificar y conocer los colores primarios: rojo, azul, amarillo y verde. ▪ Comprender órdenes simples en inglés. ▪ Participar en las canciones y juegos de inglés.

1.1.1.4. La evaluación de la programación y de la práctica docente

Otro punto importante es la **evaluación de la programación**. Al comienzo del desarrollo de la misma debemos tener en cuenta su relación de interdependencia y su nivel de coherencia con el proyecto educativo de centro. Los elementos que debemos evaluar de nuestra programación didáctica son (Parra, 2005, pág. 321):

- Adecuación de los objetivos generales de etapa y/o ciclo a las peculiaridades del grupo de alumnos destinatario de la programación.
- Pertinencia de la selección de los contenidos en función de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y de sus competencias para iniciar los nuevos aprendizajes.
- Idoneidad de las decisiones metodológicas, actividades y recursos didácticos utilizados.
- Validez de los criterios, de las técnicas y de los instrumentos de evaluación adoptados.
- Adecuación de las adaptaciones curriculares elaboradas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por lo que se refiere a la evaluación **del proceso de enseñanza y de la práctica docente**, debemos de tener en cuenta que esta tiene exclusivamente una finalidad formativa. Algunos de los objetivos que persigue son: estimular a los maestros para la reflexión crítica sobre la organización y funcionamiento de los procesos educativos, fomentar el afán de superación y despertar un fuerte interés por el cambio, alimentar la responsabilidad y la profesionalidad, elaborar nuevos procedimientos y estrategias, mejorar la planificación, aumentar el nivel de satisfacción de la comunidad educativa por los logros, etc. (Pérez Cobacho, 2005). En consecuencia, la evaluación de la práctica ayudará a mejorar la calidad de la enseñanza en general. Algunos autores señalan cuatro dimensiones principales que se deben evaluar de un maestro: las aptitudes docentes (conocimientos, habilidades o valores específicos), la competencia docente (competencias que posee el maestro que garantizan una práctica segura de la profesión), la actuación docente (las conductas del maestro bajo unas condiciones específicas) y la efectividad docente (los resultados que logra, definidos en términos de lo que hacen los alumnos) (Parra, 2005).

Por último, también es necesario y de gran ayuda realizar una evaluación del centro educativo en cuestión. Esta evaluación es la más compleja de todas, ya que influyen variables como la filosofía educativa, el estilo institucional, etc. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha elaborado un plan, llamado plan de evaluación de centro docentes (Plan EVA). Este plan señala cinco dimensiones a evaluar. Algunas de las dimensiones presentan subdimensiones, para ofrecer una información más detallada. Las cinco dimensiones y sus correspondientes subdimensiones son:

1. Elementos contextuales y personales
2. Proyectos
 - 2.1. Proyecto educativo de centro
 - 2.2. Proyecto curricular de etapa
 - 2.3. Programación general anual

3. Organización y funcionamiento
 - 3.1. Órganos de gobierno
 - 3.2. Coordinación docente
 - 3.3. Equipos de ciclo y departamentos didácticos
 - 3.4. La comunidad educativa
4. Procesos didácticos
 - 4.1. Relación en el aula y tutoría
 - 4.2. Aspectos metodológicos
 - 4.3. Evaluación
5. Resultados

(Parra, 2005, pág. 323)

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

En este apartado me propongo exponer los recursos materiales y humanos con los que he contado para la realización de este TFG. También comentaré con los que no he podido contar y sus motivos, y las vías de mejora que me ha planteado dicho trabajo.

5.1. Alcance

En cuanto a los recursos que he tenido a mi disposición sin excesivas dificultades están:

- **Los numerosos libros de la biblioteca.** He contado con una gran colección de libros de todas las áreas que he requerido gracias a la biblioteca de la facultad. En la mayoría de los casos he encontrado los libros que necesitaba. Esta abundancia de libros también ha supuesto en ocasiones un problema, que lo comentaremos en el apartado siguiente.
- **Libros de mi mentora.** También mi mentora de prácticas me ha ayudado a elaborar este TFG, ya que ella cuenta con libros debido a sus años de experiencia que me podían servir para la elaboración de mi trabajo.
- **TFG basado en una realidad.** Este punto también tiene sus ventajas y desventajas. Con respecto a las primeras, la programación de mi trabajo, bajo mi punto de vista, podría ser aplicada en un aula real, ya que siempre se ha procurado tener una visión realista de la situación actual.
- **Total disposición de los documentos del centro.** He podido contar con la ayuda del centro educativo también, en tanto en cuanto me han proporcionado todos los documentos del centro que he necesitado en cualquier momento.
- **Orientaciones y consejos.** En todo momento he contado con la opinión de mi centro educativo y de mi mentora de prácticas, ya que la experiencia siempre ayuda. Asimismo,

sin la ayuda prácticamente diaria del tutor de facultad el resultado del trabajo no habría sido el mismo.

- **Facilidad de comunicación.** Gracias a la página web de la facultad he podido contactar en todo momento tanto con mi tutor de facultad como con antiguos profesores en busca de ayuda y consejo. En la agenda “Acta de tutorías” que se entrega junto con este documento encontramos los correos electrónicos que con el tutor y mis compañeros he enviado y recibido.
- **Diccionarios.** Una ayuda fundamental para la elaboración de este trabajo ha sido la de los diccionarios, tanto de definiciones como de sinónimos y antónimos, ya que me han ayudado a acrecentar mi vocabulario.
- **Los tutoriales de Internet.** Estos videos me han servido de gran ayuda en tanto en cuanto al formato del TFG, ya que en ocasiones no sabía cómo poner de una determinada forma el contenido.

5.2. Limitaciones

Por otra parte, también he contado con algunas limitaciones a la hora de realizar mi TFG. La mayoría de ellas fueran solventadas a lo largo del desarrollo del trabajo. Algunas de estas limitaciones son:

- **Los numerosos libros de la biblioteca.** Como hemos comentado, contar con una bibliografía amplia es importante, pero es difícil saber qué libros se deben escoger entre todos cuando no conoces los autores más relevantes de dicha materia.
- **Libros antiguos.** Muchos de los libros que escogí para realizar el trabajo estaban basados en leyes antiguas, por lo que algunos conceptos cambiaban, algunos aspectos ya no eran de aquella manera, etc.
- **Lejanía de la biblioteca.** La biblioteca de la facultad de educación se encuentra a una distancia considerable de mi domicilio y no tenía al alcance otra que pudiera proporcionarme libros de las materias que yo deseaba, por lo que acudir a la biblioteca me suponía una pérdida de tiempo en la mayoría de las ocasiones.
- **Falta de experiencia.** En un principio, mi falta de experiencia me supuso un problema, ya que no conocía qué elementos tenía que tratar para desarrollar mi trabajo, qué elementos tenía una programación, etc. Sin embargo, esta falta de experiencia la suplí con la experiencia de los profesionales que tenía a mí alrededor.
- **Organización del trabajo.** La primera vez que me enfrentaba a realizar un trabajo por mi cuenta, tutorizado sí, pero con un nivel de libertad muy superior al que estábamos acostumbrados, era con el TFG. Esto implicaba ser capaz de organizarse, de marcarse tiempos (tanto de trabajo como de descanso), de tener claro qué ibas a realizar en cada

momento y apuntar las dudas que surgieran en el proceso para solventarlas en las tutorías. En la adenda que acompaña a este trabajo, además de encontrar los correos electrónicos hayamos un resumen de cada tutoría, tanto individual como global.

- **Poco tiempo.** Bajo mi punto de vista (y bajo el punto de vista de muchos alumnos y profesores), se nos ha proporcionado poco tiempo en relación con las exigencias del TFG para realizarlo. Además, hemos de tener en cuenta que este trabajo se ha realizado paralelamente al periodo de prácticas, el cual también nos exigía entregar un documento que diera fe de nuestro aprendizaje en las mismas.

5.3. Vías de mejora

Por último, me gustaría comentar que a lo largo del camino que he ido recorriendo en el desarrollo del TFG he ido recogiendo los frutos que el mismo me ha dado, solventando la mayoría de las limitaciones que en él surgieron. La mayoría de las limitaciones anteriormente comentadas finalmente se enmendaron, excepto la lejanía de la biblioteca, puesto que sigo residiendo en el mismo lugar; y el poco tiempo, aunque finalmente gracias al esfuerzo y la constancia he conseguido crear, bajo mi punto de vista, un buen trabajo. A continuación veremos algunas de las vías de mejora que este TFG nos ha brindado:

- **Visión global.** Gracias a este trabajo he conseguido tener una visión más global del Grado, ya que he sobrevolado por encima de todas las asignaturas, seleccionando lo más importante de cada una para plasmarlo en este trabajo.
- **Profundidad en algunas áreas.** Para el desarrollo del TFG he necesitado absorber en poco tiempo muchos conocimientos de determinadas áreas fundamentales para dicho desarrollo como son las Psicología de la Educación y del Desarrollo, la Organización escolar y la Didáctica.
- **Conceptos.** He aprendido muchos conceptos en el progreso de mi trabajo, pero también he recordado muchos otros y esclarecido otros cuantos.
- **Bibliografía.** Sin duda uno de los grandes logros que me ha proporcionado este trabajo es contar con una pequeña bibliografía de autores relevantes de distintas áreas de conocimiento.
- **Trabajo científico.** Este trabajo es lo más parecido que he realizado a un trabajo científico. Sé que aún le faltan algunos aspectos para ser un trabajo científico, pero pienso que, tanto por el formato como por el contenido, es un trabajo que cuenta con una cierta rigurosidad.

6. CONCLUSIONES

En la tabla siguiente podemos ver las conclusiones que hemos extraído de este trabajo. Dichas conclusiones se basan en la consecución de objetivos tanto programados como no programados. Además, hacemos una distinción entre dichos objetivos en función de si son o no objetivables, aportando un veinticinco por ciento cada apartado al resultado final del trabajo:

Tabla 8 Conclusiones

	OBJETIVOS OBJETIVABLES	OBJETIVOS NO OBJETIVABLES
PROGRAMADOS	Hacen referencia a los objetivos que nos marcamos al inicio del TFG, tanto generales como específicos.	Son los objetivos que no se pueden objetivar pero están, y en ocasiones de manera implícita y oculta.
NO PROGRAMADOS	Son los objetivos que, sin habérnoslos planteado, se han cumplido gracias al TFG.	Son los sentimientos y sensaciones de los que he disfrutado gracias al TFG.

En cuanto a los **objetivos programados objetivables**, considero que he realizado un trabajo formal y académico a través de mis conocimientos y competencias adquiridas en el Grado. Además, he hecho uso de diversas técnicas metodológicas para llevarlo a cabo. Por último, he realizado una programación didáctica anual de aula para abordar todos los contenidos y competencias requeridas. Por tanto, bajo mi punto de vista, he cumplido todos los objetivos, tanto generales como específicos, propuestos para la realización de este TFG. Hemos de tener en cuenta que este veinticinco por ciento es el que usualmente se evalúa, sin tener en cuenta los otros apartados.

En relación con los **objetivos programados no objetivables**, es importante destacar es esfuerzo continuado necesario para realizarlo, ya que, en mi opinión, en la constancia está el éxito. Además, también ha sido necesaria una adecuada organización del tiempo, para poder cumplir con los objetivos y los requerimientos exigidos. Para finalizar, desde un primer momento el trabajo en sí mismo me ha producido una gran motivación, puesto que es el último trabajo que realizo de la carrera y debe dar muestra de todos los conocimientos adquiridos.

Algunos de los **objetivos no programados objetivables** son: la aportación de una buena bibliografía de cada área, ya que no contaba con ella al inicio del trabajo y pienso que es fundamental para mejorar la práctica de un profesional de la enseñanza; y aprender más acerca de la realidad educativa, puesto que para desarrollar algunos de los puntos del

trabajo he tenido que acudir al colegio en el que estaba basada la programación para recibir información.

Para finalizar, entre los **objetivos no programados y no objetivables** me gustaría resaltar la ilusión sentida a lo largo del desarrollo del trabajo, ya que cada apartado y cada punto está hecho de una manera meticulosa y reflexiva. También, por otro lado, he sentido una gran satisfacción al terminar el trabajo, puesto que estoy muy orgullosa de su resultado.

No podríamos dar por finalizado este apartado de conclusiones sin comentar el largo y costoso camino que hemos recorrido para realizar este trabajo. Bajo mi punto de vista, tres han sido los aspectos que más han perjudicado a dicho proceso. El primer aspecto es que comenzamos a tener tutorías y aún no estaba aprobado el reglamento del TFG, hecho que nos desconcertó y no nos permitió avanzar en un principio. En segundo lugar es que se nos ha exigido un nivel, tanto de conocimientos como de esfuerzo, muy superior al que nuestro Grado nos había preparado. Por último, queda latente en todo el trabajo, desde los objetivos hasta las conclusiones, que la finalidad principal del TFG es integrar todas las competencias, las cuales solo se tendrán en cuenta en dos ítems de la evaluación. Para finalizar, podemos encontrar en el anexo 2 un autoinforme de autoevaluación, basándome en la misma plantilla que se aplicará para la evaluación de mi TFG.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.
- Cabrerizo, J. e. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Chamorro, M. d. (2005). *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y otros. (2004). *El constructivimos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Equipo Educativo AMEI (2007). *Propuesta Pedagógica Educación Infantil 2º Ciclo*. Valladolid: Editorial de la infancia.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias Múltiples. *Revista de Psicología y Educación Vol. 1, Núm, 1.* , 17-26.
- Garrote, N. (2003). *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación Primaria*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Gervilla, Á. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea
- Gervilla, Á. (2006a). *El currículo de Educación Infantil*. Málaga: Narcea
- González, E., & Bueno, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Harrow, A. J. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomoto. Edic. ingl.: A taxonomy of the psychomotor domain*. Alcoy: Marfil.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masin, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Vol. II Ámbito de la afectividad. Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective domain*. Valencia: Marfil.

- Lowenfeld, V., & Lambert, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Mayer, R. (2011). *Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento. Edic. ingl.: The promise of Educational Psychology. Learning in the Content Areas*. Madrid: Pearson Educacion
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Parra, J. M. (2005). *La Educación Infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Cobacho, J. (. (2005). *Cómo hacer programación didáctica y unidades didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Rivero, M. P. (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Ruiz Pérez, D. L. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, J. M. (2001). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial Universitas.
- Ruiz, J. M. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Editorial Universitas
- Secadas, F., & Pastor, E. (1981). *Psicología Evolutiva 3 años*. Barcelona: CEAC.
- Vieites, M. d. (2009). *Programación por competencias en Educación Infantil*. Vigo: Ideas Propias.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea

8. OTROS ÍNDICES

8.1. Índice de tablas

Tabla 1 Relación entre las competencias generales y las asignaturas del Grado, y las competencias del prácticum	5
Tabla 2 Niveles de concreción de la programación.....	12
Tabla 3 Elementos de la programación.....	23
Tabla 4 Temporalización de proyectos.....	39
Tabla 5 Objetivos y contenidos de religión católica.....	40
Tabla 6 Objetivos y contenidos de alternativa.....	41
Tabla 7 Criterios de evaluación	65
Tabla 8 Conclusiones	71
Tabla 9 Taxonomía del ámbito afectivo y términos más utilizados en dicha taxonomía	78

8.2. Índice de gráficos

Gráfico 1 Documentos del centro	15
Gráfico 2 Órganos de gobierno.....	16
Gráfico 3 Personal del centro	17
Gráfico 4 Competencias básicas	24
Gráfico 5 Teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky.....	28
Gráfico 6 Curva de Krapëlin.....	48
Gráfico 7 Medidas de atención a la diversidad	58
Gráfico 8 Tipos de observación	62
Gráfico 9 Test de Denver.....	81

8.3. Índice analítico

Andamiaje	28
Aprender a aprender.....	10, 22, 25
Aprendizaje significativo	43, 45
Ausubel	41, 43
Bruner	28, 39, 43, 52
Capacidades	19, 20, 24, 27, 29, 42
Competencia básica	23

Competencias generales	4, 6, 10
Constructivismo	53
Constructivista	11
Decreto 17/2008	25
Desarrollo cognitivo	21, 43
Desarrollo potencial	28
Desarrollo psicomotor	20
Desarrollo socio-afectivo.....	21
Descubrimiento guiado	39
Evaluación final.....	60, 61
Evaluación inicial	26, 60
Evaluación procesual.....	26, 61
Generalizado del desarrollo	13
Globalización	14, 42
Inteligencias múltiples.....	20
Juego	30, 33, 39, 42, 46, 47, 49, 60, 64, 65
Lenguaje	6, 7, 19, 20, 21, 24, 29, 31, 37, 41, 43, 54, 56, 66, 80
LOE.....	21, 22
Matemáticas.....	53
Mecanismo de adaptación	42
Metodología	6, 11, 29, 40, 41, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60
Observación.....	4, 5, 26, 46, 52, 61, 62, 63
Periodo de adaptación	28
Piaget.....	21, 27, 41, 42, 43
Principios metodológicos	41
Proyectos	4, 10, 11, 15, 39, 43, 45, 49
Psicología	5, 6, 9, 10, 70
Psicomotor	5, 6, 20, 77, 79
Real decreto 1630/2006.....	23
Rincones	35, 41, 43, 44, 45, 47
Rutinas.....	19, 26, 35, 37, 49, 53
Sociología	4, 5, 6, 10, 50
Taxonomía	20
Vygotsky	27, 28, 43
Zona de desarrollo actual	27
Zona de desarrollo próximo	27, 28

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Modelos para la descripción de características psicopedagógicas

En este anexo encontramos una breve descripción de cada uno de los modelos comentados en el apartado 4.1.9:

- **MODELO DE TAXONOMÍAS.** Como hemos comentado, el ámbito afectivo y cognoscitivo fueron desarrollados por Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S.; & Masía, B. B. (1979), y el psicomotor fue desarrollado por Harrow posteriormente (Garrote, 2003). A continuación vemos las categorías de cada ámbito:

Taxonomía del ámbito cognitivo

1. Conocimiento
 - 1.1. Conocimiento de lo específico
 - 1.1.1. Conocimiento de la terminología
 - 1.1.2. Conocimiento de hechos específicos
 - 1.2. Conocimiento de los métodos de estudio de los hechos específicos
 - 1.2.1. Conocimiento de los convencionalismos
 - 1.2.2. Conocimiento de las tendencias y secuencias
 - 1.2.3. Conocimiento de las clasificaciones y categorías
 - 1.2.4. Conocimiento de los criterios
 - 1.2.5. Conocimiento de la metodología
 - 1.3. Conocimiento de los conceptos universales y abstractos de una materia dada
 - 1.3.1. Conocimiento de los principios y generalizaciones
 - 1.3.2. Conocimiento de las estructuras y teorías
2. La comprensión
 - 2.1. Transferencia
 - 2.2. Interpretación
 - 2.3. Extrapolación
3. Aplicación
4. Análisis
 - 4.1. Análisis de los elementos
 - 4.2. Análisis de las relaciones
 - 4.3. Análisis de las normas de estructuración
5. Síntesis
 - 5.1. Elaboración de un mensaje único

- 5.2. Elaboración de un plan o una serie programada de actividades
- 5.3. Deducción de una serie de relaciones abstractas
- 6. Evaluación
 - 6.1. Juicios en función de la evidencia interna
 - 6.2. Juicios en función de los criterios externos

(Bloom, 1979, pág. 19)

Taxonomía del ámbito afectivo

Tabla 9 Taxonomía del ámbito afectivo y términos más utilizados en dicha taxonomía

1. Recepción	1.1 Conciencia	AJUSTE	VALORES	ACTITUDES	APRECIACIÓN	INTERÉS
	1.2 Predisposición a la recepción					
	1.3 Atención controlada o selectiva					
2. Respuesta	2.1 Aceptación de la respuesta					
	2.2 Predisposición a la respuesta					
	2.3 Satisfacción en la respuesta					
3. Valoración	3.1 Aceptación de un valor					
	3.2 Referencia por un valor					
	3.3 Entrega					
4. Organización	4.1 Conceptualización de un valor					
	4.2 Organización de un sistema de valores					
5. Caracterización por un conjunto de valores	5.1 Perspectiva generalizada					
	5.2 Caracterización					

(Krathwohl, Bloom, & Masin, 1979, pág. 55)

Taxonomía del ámbito psicomotor (Harrow, 1972)

1. Movimientos reflejos

2. Movimientos básicos o fundamentales

2.1. Movimientos locomotores.: caminar, correr, saltar, deslizarse, rodar, trepar.

2.2. Movimientos no locomotores: empujar, arrastrar, columpiarse, doblarse.

2.3. Movimientos de manipulación: palpar, manipular, agarrar.

3. Aptitudes perceptivas

3.1. Diversificación cinestésica.

- Conciencia del cuerpo: lateralidad, equilibrio
- Imagen del cuerpo.
- Relación del cuerpo con los objetos que lo rodean en el espacio.

3.2. Diversificación visual: agudeza, rastreo, memoria, diferenciación figura-fondo.

3.3. Diversificación auditiva: agudeza, rastreo, memoria.

3.4. Discriminación táctil.

3.5. Facultades coordinadas: ojo-mano, ojo-pie.

4. Aptitudes físicas.

4.1. Resistencia.

4.2. Fuerza.

4.3. Flexibilidad.

4.4. Agilidad cambio de dirección, de ritmo, rapidez de reacción, destreza de manos.

5. Movimientos especializados

5.1. Aptitud de adaptación simple: principiante, medio, avanzado, de gran especialización.

5.2. Aptitud de adaptación compuesta: principiante, medio, avanzado, de gran especialización.

5.3. Aptitud de adaptación compleja: principiante, medio, avanzado, de gran especialización.

6. Comunicación no discursiva.

6.1. Movimiento expresivo: porte y actitud; ademanes, expresión facial.

6.2. Movimiento interpretativo: movimiento estético; movimiento interpretativo.

(Harrow, 1978)

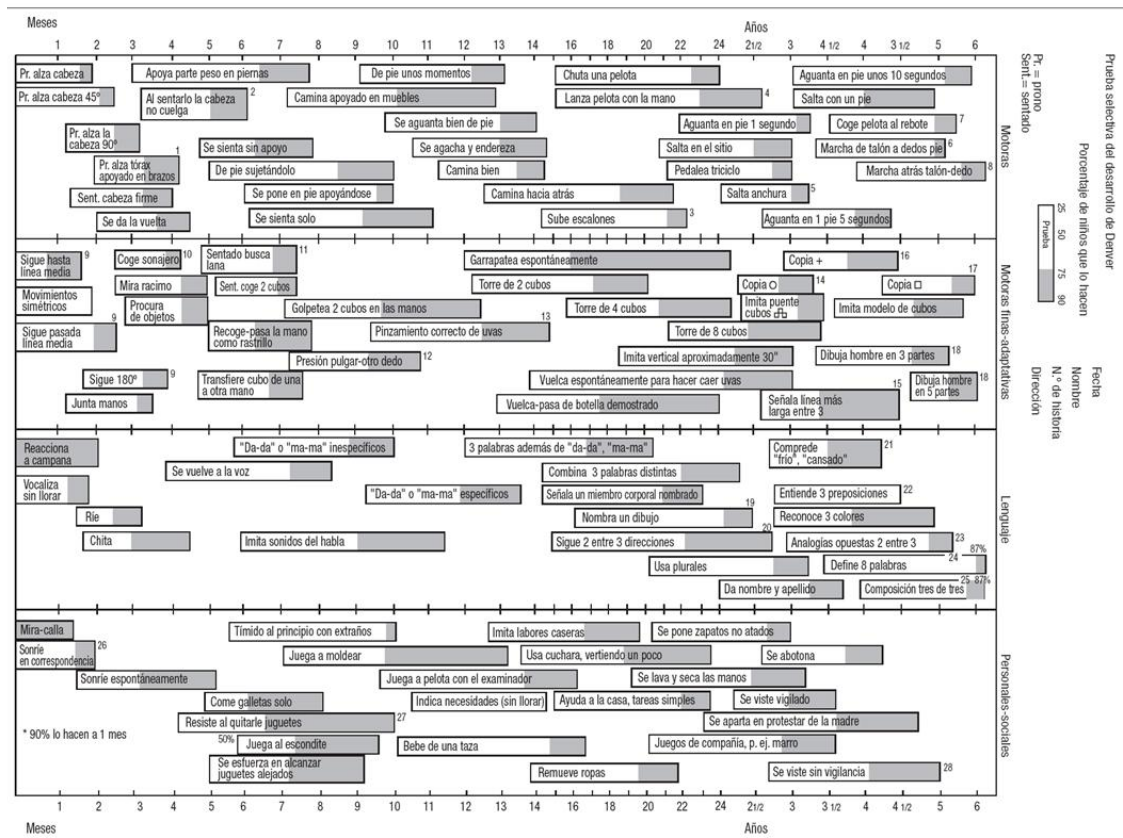
▣ **MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.** Para considerar una inteligencia múltiple como tal, Gardner señala unos criterios que aquella debe ser, que son:

1. Aislamiento potencial por daño cerebral. Por ejemplo, las habilidades lingüísticas pueden verse afectadas o no afectadas por derrames cerebrales.
2. La existencia de individuos prodigio, sabios y superdotados. Estos individuos permiten que la inteligencia sea observada de forma relativamente aislada.
3. Una operación nuclear identificable o un conjunto de operaciones. La inteligencia musical, por ejemplo, consiste en una sensibilidad de las personas a la melodía, armonía, ritmo, timbre y estructura musical.
4. Una historia evolutiva característica dentro de un individuo, junto con una naturaleza definible de ejecución experta. Se examinan las habilidades de, por ejemplo, un atleta experto, comerciante o naturalista, así como los pasos para alcanzar dicha pericia.
5. Una historia evolutiva y una credibilidad evolutiva. Se puede examinar las formas de inteligencia espacial en los mamíferos o la inteligencia musical en los pájaros.
6. Apoyo por parte de los test de psicología experimental. Los investigadores han elaborado tareas que indican específicamente qué habilidades están relacionadas unas con otras y cuáles son independientes.
7. Apoyo de los hallazgos psicométricos. Baterías de test revelan qué tareas reflejan los mismos factores subyacentes y cuáles no.

(Gardner, 2005, pág. 18)

▣ **TEST DE DENVER.** Para ayudar visualizar cómo es el formato de este test, lo encontramos a continuación. En este gráfico podemos encontrar las cuatro habilidades (motora gruesa, lenguaje, motora fina y social), las edades (en meses y años) arriba y algunos de los ítems como: sonrío espontáneamente o usa plurales. Como he comentado, esto es simplemente para hacernos una idea de cómo es el test, puesto que el tamaño del gráfico no permite leer los ítem establecidos.

Gráfico 9 Test de Denver



9.2. Anexo 2: Autoinforme de evaluación

En este segundo anexo realizaremos un autoinforme de evaluación, como comentamos en el apartado de Conclusiones (punto 6). La justificación de este anexo viene dada por la frase citada en la Introducción (punto 1): “dime como evalúas y te diré cómo enseñas”, que aplicada a este contexto sería: “dime cómo y qué me vas a evaluar y de ese modo acomodaré mi trabajo”. Estos principios señalan directamente a la evaluación para abordar nuestro trabajo. Por este motivo, los objetivos de nuestro TFG han sido elaborados en función de dicha evaluación y podemos, como veremos a continuación, relacionar cada objetivo con determinados ítems de la ficha de calificación del TFG.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	ÍTEM DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar en la realización de un trabajo, tanto los aspectos formales como los de estructuración y contenido (objetivo general). ▪ Ejercitar la capacidad de escritura para llevar a cabo un trabajo académico en cuanto a forma y contenido (coherencia interna) se refiere (objetivo específico). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta todos los apartados de la estructura del TFG. ▪ La introducción incluye: contextualización, justificación e interés del tema. ▪ El TFG tiene coherencia interna. ▪ La redacción del TFG es adecuada. ▪ La extensión se corresponde con la marcada en la normativa. ▪ Los textos literales aparecen citados correctamente. ▪ Están citadas según la normativa APA. ▪ Están ordenadas y presentadas de manera uniforme.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la capacidad de creatividad en la elección, el tratamiento, el desarrollo y la presentación del tema (objetivo general). ▪ Realizar una programación didáctica anual de aula para anar todos mis conocimientos y estrategias aprendidas durante el Grado en ella (objetivo específico). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son originales y se expresan con terminología propia. ▪ La temática elegida es pertinente en el ámbito educativo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar un pensamiento reflexivo, analítico, sintético y crítico (objetivo general). ▪ Realizar una reflexión crítica sobre el proceso y el producto del trabajo, partiendo de los criterios de evaluación propuestos (objetivo específico). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El nivel de desarrollo de los contenidos presenta la profundidad requerida para un titulado de Grado universitario. ▪ En la reflexión crítica se ponen de manifiesto el alcance, las limitaciones y/o las vías de mejora que se derivan del trabajo realizado.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar el dominio de las TIC (objetivo general). ▪ Profundizar en el dominio de las TIC para la realización del trabajo (objetivo específico). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertenecen a las competencias transversales.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar los conocimientos básicos en que se fundamenta su hacer profesional. Dominar las estrategias didácticas aplicadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y a los distintos ámbitos disciplinares en contextos educativos y formativos (objetivo general). ▪ Reflexionar sobre mi proceso educativo y en particular sobre el de enseñanza-aprendizaje; integrando y aplicando los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos (objetivo específico). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza con precisión la terminología. ▪ Los objetivos son claros y formulados correctamente. ▪ Se distinguen claramente los objetivos generales y los específicos. ▪ Las referencias bibliográficas están convenientemente fundamentadas en el trabajo previo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar de forma coherente las competencias adquiridas en el Grado (objetivo general). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presenta una reflexión crítica que pone de manifiesto la integración de las competencias adquiridas en el Grado.

Como podemos comprobar, los ítems de exposición no están en esta tabla, puesto que se relacionan con las competencias transversales, al igual que los contenidos referentes a las destrezas de las TIC para desarrollar el trabajo. Dichas competencias no se tienen en cuenta en el TFG. Si reflexionamos sobre lo observado,

podemos apreciar la importancia que aparentemente tiene el formato y la estructura del TFG, lo cual no concuerda con la principal finalidad del TFG, que es la integración de las competencias, las cuales, como podemos ver, solo aparecen de forma explícita en una ocasión. A continuación completaremos la ficha de calificación del TFG en busca de los puntos fuertes y débiles y como confirmación de haber alcanzado todos los objetivos propuestos:

ESTRUCTURA (20%)	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Presenta todos los apartados de la estructura del TFG.			✓
2. La introducción incluye: contextualización, justificación e interés del tema.			✓
3. El TFG tiene coherencia interna.			✓
4. La redacción del TFG es adecuada.			✓
5. La extensión se corresponde con la marcada en la normativa.			✓ (ya que a partir de la bibliografía no se incluye dentro de los 75 folios establecidos)
CONTENIDO (60%)			
6. La temática elegida es pertinente en el ámbito educativo.			✓
7. Utiliza con precisión la terminología.			✓ → Véase índice analítico
8. El nivel de desarrollo de los contenidos presenta la profundidad requerida para un titulado de Grado universitario.			✓
9. Los objetivos son claros y formulados correctamente.			✓ → Pág. 7
10. Se distinguen claramente los objetivos generales y los específicos.			✓ → Pág. 8
Referencias bibliográficas			
11. Los textos literales aparecen citados correctamente.			✓
12. Están citadas según la normativa APA.			✓
13. Están ordenadas y presentadas de manera uniforme.			✓
14. Son originales y se expresan con terminología propia.			✓
15. Las referencias bibliográficas están convenientemente fundamentadas en el trabajo previo.			✓
Reflexión crítica			

16. Se presenta una reflexión crítica que pone de manifiesto la integración de las competencias adquiridas en el Grado:			✓ →Desarrollado a continuación
17. En la reflexión crítica se ponen de manifiesto el alcance, las limitaciones y/o las vías de mejora que se derivan del trabajo realizado.			✓ →Pág. 69

Como hemos comentado en varias ocasiones, solo se nombra las competencias en el punto 16 y, debido a la importancia que pensamos que estas tienen en el trabajo, expondremos a continuación todas las competencias generales para dar muestra de su tratamiento en este TFG. Para ello hemos decidido comentar si se han hecho referencias directas a cada competencia basadas en un experto, referencias indirectas, es decir, hacer una cita de otra cita; o simplemente aparece el contenido pero sin referenciar. Además de esto, las páginas donde podemos encontrar dichas referencias:

COMPETENCIAS GENERALES	Contenido	Ref. Indir.	Ref. Dir.
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.			✓ →Pág. 19,21,82
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.		✓ →Pág. 10, 29	✓ →Pág. 27, 53, 79
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.		✓ →Pág. 20	✓ →Pág. 57
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos.		✓ →Pág. 50, 51	✓ →Pág. 51
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.		✓ →Pág. 50	✓ →Pág. 52
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.			✓ →Pág. 53
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.		✓ →Pág. 45, 49	✓ →Pág. 47, 48
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.		✓ →Pág. 10, 26, 27	✓ →Pág. 29, 32, 40

CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.			✓ →Pág. 63
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.		✓ →Pág. 63	✓ →Pág. 53
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.		✓ →Pág. 41	✓ →Pág. 22, 42
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.			✓ →Pág. 12, 22
CG13. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de:			
A. Área de Ciencias Experimentales			✓ →Pág. 54
B. Área de Ciencias Sociales			✓ →Pág. 54
C. Área de Matemáticas			✓ →Pág. 53
D. Área de Lengua			✓ →Pág. 21, 54
E. Área de música			✓ →Pág. 55
F. Área de Educación plástica y visual			✓ →Pág. 55
G. Área de Educación Física		✓ →Pág. 20	✓ →Pág. 53, 81