



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

LOS RINCONES DE APRENDIZAJE COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES REALES DEL AULA

Learning corners as a response to the real needs of the classroom

Estudiante: María Argote Rosado

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, septiembre de 2018

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	4
PALABRAS CLAVE	5
KEY WORDS	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación e interés del tema.....	6
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado.....	6
1.3. Estructura del trabajo.....	6
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.....	7
2.1. Objetivos generales.....	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. Concepto	8
3.2. Origen histórico	14
3.3. Organización: espacio, materiales, tiempo.	16
3.3.2. Psicopedagogía de los rincones	20
3.3.3. Los rincones como espacio para la diversidad	28
4. PROPUESTA EDUCATIVA: DESARROLLO DE RINCONES	29
4.1. Características generales del aula y de los rincones del centro.....	29
4.1.1. Espacio	29
4.1.2. Recursos materiales.....	32
4.1.3. Tiempo	33
4.1.4. Otros	34
4.2. Características psicoevolutivas del grupo clase.....	34
4.2.1. Desarrollo global del niño (físico, cognitivo, afectivo, social-moral).....	34
4.2.2. Desarrollo del niño en áreas específicas del aprendizaje.....	38
4.3. Evaluación de los rincones.....	45
4.4. Introducción y vinculación con el currículo.....	48
4.5. El rincón de música	48
4.6. El rincón del juego simbólico	56
4.7. El rincón de la alfombra.....	61
4.8. El rincón de plástica	67
4.9. El rincón de la biblioteca	72

5. REFLEXIÓN CRÍTICA	77
5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias	77
5.2. Limitaciones y propuestas de mejora	77
5.3. Conclusiones y reflexión personal.....	78
5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.....	80
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
7. INDICES.....	90
8. ANEXOS	96
8.1. Rincón musical.....	96
8.1.1. Decoración del rincón musical.....	96
8.1.2. Creación de instrumentos musicales.....	96
8.1.3. Cuento musical	101
8.2. Juego didáctico de reciclaje (creación propia)	103

RESUMEN

En el trabajo que a continuación se presenta se realiza un estudio sobre la metodología de trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Esta metodología se revela como una experiencia viva al responder a las necesidades reales del aula, esto es, al ser sensible a las diferencias individuales, a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y a los intereses, inquietudes y motivaciones de los alumnos.

Partiendo de las características principales que definen esta metodología, se realiza un análisis sobre el desarrollo del trabajo por rincones en un aula de infantil con niños de tres y cuatro años, atendiendo al espacio, a los materiales y al tiempo, elementos clave de esta metodología. Los principios fundamentales sobre los que se sustenta este modelo de enseñanza-aprendizaje son: el trabajo cooperativo en grupos reducidos (ZDP), la participación activa de los niños en la construcción de sus propios aprendizajes y la propuesta de actividades y experiencias cercanas y con sentido para el niño que fomenten el aprendizaje significativo.

Tras analizar los distintos rincones del aula, se propone una nueva organización de los mismos, así como la creación de nuevos espacios, con el fin de ofrecer una mejor respuesta a los intereses de los niños y aumentar la calidad de cada uno de los rincones, considerando los principios teóricos sobre los que se fundamenta esta metodología.

ABSTRACT

In the work that is presented below, a study is made on the work methodology for corners in the classroom of Early Childhood Education. This methodology is revealed as a living experience when responding to the real needs of the classroom, that is, by being sensitive to individual differences, to the different learning rhythms and styles, and to the interests, concerns and motivations of the students.

Starting from the main characteristics that define this methodology, an analysis is carried out on the development of work by corners in a classroom for children with children of three and four years, attending to space, materials and time, key elements of this methodology. The fundamental principles on which this teaching-learning model is based are: cooperative work in small groups (ZPD), the active participation of children in the construction of their own learning and the proposal of activities and experiences that are close and meaningful for the child that encourage meaningful learning.

After analyzing the different corners of the classroom, a new organization of them is proposed, as well as the creation of new spaces, in order to offer a better response to the interests of

children and increase the quality of each of the corners, considering the theoretical principles on which this methodology is based.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, rincones de aprendizaje, constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje entre iguales.

KEY WORDS

Preschool, corners of learning, constructivism, meaningful learning, peer learning.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés del tema

El trabajo por rincones siempre ha sido un tema que me ha provocado un gran interés. A lo largo de mi formación no he tenido la oportunidad de profundizar en esta metodología, sin embargo, he observado que esta se llevaba a cabo en la mayoría de los centros de educación infantil.

Durante los distintos periodos de prácticas que he vivido, los centros que empleaban esta metodología la abordaban de diferentes formas. Fue esto lo que hizo que me planteara cuáles eran los principios sobre los que verdaderamente se fundamentaba esta estrategia pedagógica.

En mis últimas prácticas, el centro que me habían asignado también trabajaba por rincones, por lo que decidí aprovechar este periodo para realizar un estudio exhaustivo sobre este tema y, por fin, poder averiguar si realmente esta metodología contemplaba los distintos enfoques que se le daban en las aulas y comprender mejor el significado e implicaciones de la misma.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

La vinculación del tema (el trabajo por rincones) con las competencias del Grado se desarrolla a lo largo del cuerpo del trabajo de manera razonada y fundamentada, y queda constatado, de manera visible, en el apartado 5.4.

1.3. Estructura del trabajo

El trabajo se divide en ocho apartados fundamentales. En la primera parte se realiza una breve introducción del trabajo donde se justifica el interés por el tema escogido, se describe la vinculación del mismo con las competencias del Grado y se explica la estructura que presenta. En el siguiente apartado se enumeran, en primer lugar, los objetivos generales que se pretenden alcanzar con la realización del trabajo y, en segundo lugar, los objetivos específicos.

En el tercer apartado se comienza a abordar la literatura relacionada con la metodología por rincones. De esta forma, este apartado de carácter esencialmente teórico integra distintos aspectos: los presupuestos fundamentales sobre los que se sostiene dicha metodología, los principios básicos que la definen, el origen de la misma, la organización como elemento clave y las fuentes psicopedagógicas esenciales de las que bebe. Para finalizar el marco teórico, se dedica un apartado exclusivamente a explicar con mayor detenimiento la capacidad del trabajo por rincones para responder a las necesidades reales del aula, el cual es uno de los pilares fundamentales del trabajo y da nombre y sentido al mismo.

En la siguiente sección se desarrolla la propuesta educativa, en este caso, el desarrollo de rincones. Es en este punto donde se pasa a enfocar el trabajo desde un punto de vista teórico a uno más práctico. De esta forma, se comienza por describir las características generales de un aula de educación infantil y las de los rincones que se pueden observar en la misma, así como los aspectos psicoevolutivos más relevantes de los niños de entre tres y cuatro años. Seguidamente, se explica cómo se entiende la

evaluación de los rincones y la vinculación que mantienen estos con el currículo de infantil. Finalmente, se realiza un recorrido sobre los distintos rincones del aula y se plantean diversas propuestas didácticas de mejora que se podrían realizar.

Más adelante, en el quinto apartado se realiza una reflexión crítica en la que se incluyen el grado de alcance de los objetivos anteriormente señalados y las competencias del grado, las limitaciones principales con las que hemos tenido que enfrentarnos durante la realización del trabajo, una reflexión personal y, para finalizar, la vinculación de las competencias de Grado en el trabajo.

En los siguientes apartados, se presentan las referencias bibliográficas a las que se ha acudido a lo largo del desarrollo del trabajo, los índices (analítico de conceptos, de tablas y de figuras) y los anexos, en los cuales incluyen algunos elementos que por motivos de extensión no han podido ser incluidos en el cuerpo del trabajo.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- a) Sintetizar los contenidos del Grado.
- b) Transferir y aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- c) Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- d) Conocer y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional
- e) Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético), científico (documentado) y explicativo (con rigor terminológico).
- f) Elaborar un trabajo estructuralmente acorde con un nivel de fin de carrera.
- g) Realizar un documento del trabajo formalmente correcto.

2.2. Objetivos específicos

- a) Comprender la metodología de trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil.
- b) Realizar un análisis sobre el desarrollo de la metodología del trabajo por rincones en un aula de educación de Infantil y proponer mejoras didácticas relacionadas con esta.
- c) Diseñar un nuevo espacio musical atendiendo a los principios metodológicos que definen la metodología de trabajo por rincones.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Concepto

Los rincones de trabajo son espacios delimitados situados en las aulas o en sus proximidades, donde los alumnos trabajan simultáneamente y alrededor de una misma unidad de programación o proyecto (Torres, 2011). Aunque las actividades propuestas en los diferentes rincones puedan ser realizadas tanto de forma individual como en grupo reducido (Fernández, Quer, & Securun, 1997; Laguía & Vidal, 2015), estos espacios están especialmente diseñados para que los niños trabajen su zona de desarrollo próximo (Coloma, Jiménez y Sáez, 2007, en Torres, 2011).

El concepto de **zona de desarrollo próximo (ZDP)** fue desarrollado por Vygotsky, quien lo definió como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo **potencial**, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz” (Vygotsky, 1979, en Prados et al., 2014, pág. 37).

Vega & Garrote (2005) sostienen, basándose en la teoría socioconstructivista de Vygotsky, que cuando aprendemos utilizamos diferentes tipos de ayuda: nuestros propios recursos, la ayuda de los compañeros y la ayuda del maestro, en este orden, a medida que no podamos avanzar más en el escalón en el que nos encontrábamos.



Figura 1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky (Vega & Garrote, 2005, p. 16)

Esta figura nos presenta los distintos tipos de ayuda que se dan en el transcurso del desarrollo potencial del individuo (mediación instrumental, de iguales y del facilitador), los cuales responden a las **necesidades reales** del alumno y aseguran el crecimiento del estudiante, el cual siempre es mayor que si se le proporcionan ayudas sin una adecuada reflexión previa. En este punto es donde entra la educación, ya que el maestro no puede cambiar el legado genético con el que cuentan sus alumnos,

pero sí proponer experiencias de mediación que favorezcan el progreso en su desarrollo al evolucionar en la ZDP (Vega & Garrote, 2005).

Para que el maestro pueda adaptarse al tipo y nivel de ayuda que necesiten sus alumnos debe conocer el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo los mismos (Fernández et al., 1997). De este modo, conocer mejor a los alumnos permite que se les puedan ofrecer respuestas más adecuadas a sus necesidades en las diferentes situaciones a las que tengan que hacer frente (Laguía & Vidal, 2015). En este sentido, el trabajo por rincones es una herramienta de gran valor y utilidad puesto que le ofrece al maestro la oportunidad de **observar** a sus alumnos y captar matices que en grupos más amplios le sería más complicado percibir.

Otra de las características de esta metodología es que defiende los principios del **constructivismo** ya que ofrece situaciones atractivas para los niños que favorecen la construcción del conocimiento (Ezquerro & Argos, 2008). Así, este modelo, al permitir y promover que los pequeños experimenten en las distintas situaciones planteadas, responde a lo que Piaget entendía como “buena pedagogía” (Kammi, 1973, en Rodríguez Arocho, 1999).

El trabajo por rincones responde a una **estrategia pedagógica**, la cual tiene como objetivos la **participación activa** del niño en la **construcción** de sus conocimientos y la adquisición de un mayor **protagonismo** (Fernández et al., 1997; Laguía & Vidal, 2015; Torres, 2011). En este sentido, Bruner (2000) sostiene que “la pedagogía nunca es inocente; es un medio que lleva su propio mensaje” (pág. 81). En este caso, la metodología basada en el trabajo por rincones supone contar con una idea concreta acerca de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en la que se busca que este sea significativo y funcional (Fernández et al., 1997; Parra, 2005).

De acuerdo con Bisquerra et al. (2012), una metodología eficaz debe considerar los conocimientos previos de los niños, sus intereses, sus necesidades y sus vivencias. En el trabajo por rincones, se cumplen dichos requisitos puesto que se llevan a cabo diferentes formas de organización con el objetivo de adaptarse a las **diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje individuales**, dando como resultado una metodología más creativa y menos rígida, en la que se permite un tiempo para reflexionar (Ezquerro & Argos, 2008; Fernández et al., 1997; Parra, 2005; Torres, 2011). De esta forma, los rincones se convierten en espacios únicos que permiten dar respuesta a la **diversidad** presente en el aula (Laguía & Vidal, 2015).

De acuerdo con esta metodología, los niños deben tener la oportunidad de **decidir** libremente entre varios rincones a los que acudir en un primer momento. Para ello se debe ofrecer el número suficiente de rincones con el fin de que siempre existan algunos con plazas libres, teniendo en cuenta que cada rincón debe poder recibir de dos a cinco niños (Fernández et al., 1997).

A lo largo del juego, los pequeños deben tener en cuenta que aunque puedan decidir el rincón al cual ir según sus intereses, deberán haber pasado por los distintos espacios a lo largo del periodo de tiempo que la maestra haya considerado. De este modo, la maestra puede plantear un trabajo por rincones en el que los niños deban permanecer en el rincón escogido durante un tiempo establecido o en el que

puedan moverse de un rincón a otro rincón siempre y cuando hayan desarrollado al menos una de las actividades propuestas en el rincón en donde estaban. En cualquier caso, los niños deberán cambiar de rincón una vez hayan efectuado todas las actividades del mismo y únicamente si han pasado por todos los rincones podrán acudir nuevamente a otro en el que ya hayan estado (Fernández et al., 1997).

Una forma sencilla y visual de que los niños sepan si pueden unirse o no al juego de sus compañeros es colocar una pequeña lámina plastificada en la que haya tantas casillas como niños puedan jugar en dicho rincón. Esta lámina se podría colocar en un lugar visible en cada uno de los rincones, de forma que los niños que quieran incorporarse al juego de un determinado rincón tendrían que observar si existen casillas libres y, en este caso, pegar con velcro una foto suya en la casilla correspondiente. Esta herramienta resulta muy interesante puesto que permite que los niños sepan si pueden incorporarse al juego o no, independientemente del número de niños que haya en un momento concreto en el rincón.

Por otra parte, se pueden elaborar **cuadros de doble entrada** donde los niños escriban o realicen una pequeña marca para indicar el rincón en el que han estado o las actividades que han realizado en el mismo. Este trabajo es muy útil tanto para los niños como para los maestros, pero siempre ha de enfocarse de forma progresiva. Los cuadros de doble entrada, además de fomentar la **autonomía** de los chicos al permitirles llevar un adecuado control de los rincones por donde han pasado o actividades realizadas, permiten que el maestro señale algunas indicaciones sobre la realización de la actividad: si han sabido hacerla solos o con ayuda, si les ha resultado muy compleja o sencilla, etc. (Fernández et al., 1997; Ibáñez, 1996). Los cuadros de doble entrada elaborados para que los niños anoten las actividades que han realizado en un determinado rincón deberán situarse en un lugar visible del mismo, sin embargo, los cuadros que muestran los rincones por los que han ido pasando deberían situarse en un lugar accesible y de referencia para ellos (Fernández et al., 1997). A continuación se incluye un modelo de cuadro de doble entrada propuesto por Laguía & Vidal (2015).






Fecha:					
Carlos					
Nerea					
Alicia					
Jorge					
Sofía					

Figura 2. Cuadro de doble entrada para el control de los rincones (Laguía & Vidal, 2015, pág. 119)

Según Piaget, 1982, en Laguía & Vidal (2015), la metodología basada en los rincones permite realizar un trabajo más acertado ya que ofrece experiencias basadas en la experiencia individual, cercana y afectiva del niño.

En primer lugar, en el trabajo por rincones se plantean actividades adaptadas a los distintos niveles, es decir, las actividades propuestas a niños de cinco años no son las mismas que las que se ofrecen a los de tres, lo cual permite las experiencias sean cercanas y tengan **sentido** para ellos. En segundo lugar, el hecho de ofrecerles la posibilidad de enfrentarse a diversas situaciones en las que ellos son los **protagonistas** hace que vivan estas experiencias de forma única e impriman y experimenten **emociones** en la realización de las mismas (Laguía & Vidal, 2015).

En relación con el trabajo **cooperativo** que se produce en los rincones, Laguía & Vidal (2015) sostienen que el análisis y la oposición del pensamiento individual con el de otros compañeros y el intercambio fundamentado en la cooperación y ayuda, son ingredientes indispensables en la formación mental y social. Piaget comparte esta idea, defendiendo la importancia del trabajo cooperativo y del conflicto cognitivo, así como de las interacciones con los otros, del juego y de la experiencia en el desarrollo cognitivo (Papalia et al., 2010).

En este sentido, según Fernández et al. (1997), el papel del maestro sería, además del de favorecerle el acercamiento al conocimiento y la interacción con el objeto de aprendizaje, el de alentar la relación entre los compañeros, impulsando el diálogo entre iguales.

Aunque más tarde se abordará el enfoque constructivista, resulta interesante señalar tres principios fundamentales a tener en cuenta desde el punto de vista educativo propuestos por Piaget (De Vries y Kohlberg, 1990, en Rodríguez Arocho, 1999): primero, la metodología pedagógica que se utilice debe incitar a la actividad espontánea; segundo, el rol del maestro debe ser el de crear un entorno que fomente el juego, el razonamiento, la experimentación, la iniciativa y la cooperación; tercero, las relaciones entre los pequeños son una oportunidad para desarrollar la cooperación y el desequilibrio cognitivo que permitirá construir una base sólida de conocimiento.

Por tanto, según Torres (2011), un rincón sería un ambiente de aprendizaje altamente motivante, en el que se presentarían diversos contenidos y actividades, dirigidos a explorar, a experimentar, a actuar y a expresarse.

Llegados a este punto, conviene reflexionar sobre la **función** del **maestro** en el trabajo por rincones. De acuerdo con Ezquerro & Argos (2008), el maestro sería el encargado de diseñar los rincones, ubicarlos en el aula, proveerlos de recursos, idear diferentes actividades para trabajar en cada uno de los mismos, observar el desarrollo de la actividad y anotar los aspectos más importantes con el fin de realizar una adecuada evaluación.

En relación con el diseño de los rincones, D'Angelo & Medina (2011) apuntan que estos espacios serán mucho más enriquecedores si participan en su organización, construcción, elección de actividades y materiales tanto los maestros como los alumnos.

El maestro prestará atención a todos los rincones aunque realice un análisis más detallado de algunos, debido a la dificultad que presenten las actividades ofrecidas, la voluntad de observar las interacciones que se dan entre los niños que se encuentren en dicho rincón, observar cómo trabajan individualmente, etc. (Laguía & Vidal, 2015).

Además, el maestro se encargará de descubrir tanto los rincones y actividades que resultan más atractivos para los niños como aquellos que no tienen tanto interés para ellos, de forma que se reflexione sobre un cambio de enfoque en los mismos (Laguía & Vidal, 2015; Parra, 2005). De esta forma, el trabajo por rincones se concibe como una experiencia **viva** sobre la que se puede actuar y hacer pruebas en todos los sentidos con el fin de dar respuesta a los intereses e inquietudes de los niños en cada momento (Laguía & Vidal, 2015).

De esta forma, se deberá contar con rincones **fijos** y con rincones **temporales**, según la respuesta que los niños den a los mismos a lo largo del tiempo. En cuanto a las actividades de los rincones, aunque estas sigan teniendo mucho éxito entre los niños, deberán sustituirse o sufrir pequeñas modificaciones cada mes, con el fin de ofrecer nuevas perspectivas y aprendizajes, siempre que la mayor parte de los alumnos hayan podido realizarlas (Fernández et al., 1997) .

Además de fomentar el interés, estimular la curiosidad necesarias para que exploten todas las posibilidades que cada rincón les ofrece y proponer desafíos y enigmas, el maestro actúa como guía, interviniendo solo en caso necesario, insinuando posibles caminos para la resolución de alguna tarea, manteniéndose en un segundo plano (Ibáñez, 1996; Laguía & Vidal, 2015).

En relación a las actividades que se proponen en cada rincón, estas deben variar en función de las inquietudes e intereses que manifiesten los niños y de la relación que mantengan con el proyecto o unidad didáctica que se esté desarrollando en clase (Fernández et al., 1997).

Por otra parte, a la hora de **diseñar las actividades**, se deben tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, se debe tratar de que aparezcan, tanto en cada una de ellas como entre todas las que planteen, los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). En segundo lugar, las actividades deben poder realizarse de forma individual, en pareja o en grupo reducido. En tercer lugar, debe haber más actividades que niños en el rincón, de tal forma que cuando finalicen una actividad puedan iniciar otra. Por último, las actividades deben **responder** a las **necesidades** de cada niño. En este sentido, los rincones deben presentar actividades con distintos materiales y grados de dificultad, de forma que todos los niños puedan desarrollar algunas de forma **autónoma**, con independencia de su nivel de aprendizaje (Fernández et al., 1997). En este sentido, Del Carmen y Viera, 2002, en Parra (2005), sostienen que los rincones deben contar con materiales que presenten algunas dificultades, que sostengan el interés de los niños y les entrañen algún reto. Ortega, 1994, en Parra (2005), apoya esta idea y añade que los materiales deben provocar estímulos en función del nivel de desarrollo real que tengan los niños. Por otra parte, con el objetivo de satisfacer las necesidades individuales, los rincones deben ofrecer diversas tareas, de tal forma que se incluyan actividades musicales, matemáticas, de expresión oral, etc. (Fernández et al., 1997).

Otras de las funciones del maestro son, por un lado, dejar un tiempo tras la actividad en el que los niños puedan expresar cómo han vivido la experiencia (complicaciones con las que se han encontrado, pasos seguidos al realizarla, conclusiones a las que han llegado...), a parte de las conversaciones mantenidas con los compañeros y la maestra durante el proceso, y por otro, mostrar y comentar previamente las actividades que se vayan a incluir en los rincones (Fernández et al., 1997).

Por otra parte, en relación al **carácter** de los rincones, se distinguen los que son fundamentalmente **lúdicos**, entre los cuales el rincón del juego simbólico sería el más destacado, y los que están más relacionados con campos de conocimiento más específicos, como sería el caso del rincón de las letras o el de lógico-matemática (Ezquerria & Argos, 2008).

Una vez analizadas las funciones principales del maestro en el trabajo por rincones, se realizará una breve reflexión sobre la necesidad de reflexionar sobre la **propia** práctica educativa.

De acuerdo con Ezquerria & Argos (2008), llevar a cabo un modelo como el de los rincones no es una tarea sencilla y muchas veces su práctica no es viable. Los maestros son conscientes de todo el valor que supone realizar un correcto trabajo por rincones, sin embargo, existen múltiples limitaciones que dificultan el desarrollo de la misma de forma adecuada, como son el elevado número de alumnos, el tiempo limitado debido a la presión ejercida por el currículum, la falta de espacio, entre otras (Ezquerria & Argos, 2008). Por esta razón, estos autores afirman que es más sencillo estar de acuerdo con una teoría que llevarla a cabo.

Existen muchos maestros que actúan de forma coherente con los modelos que tienen como referencia, sin embargo, en otras ocasiones, las decisiones pedagógicas de los maestros se basan en su experiencia. A primera vista, este hecho puede parecer un factor enriquecedor, no obstante, en ocasiones puede convertirse en algo peligroso, ya que la falta de reflexión sobre las prácticas realizadas puede llevar a efectuar actuaciones muy distantes de las ideas defendidas por la metodología que se tenía como referente (Ezquerria & Argos, 2008). Deberíamos ser tan exigentes en el ámbito educativo como con otros ámbitos como la sanidad, donde basarnos en criterios intuitivos resultaría impensable, ya que para muchos niños la educación es la única vía para conseguir escapar de la exclusión social (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

Por esta razón, es imperioso realizar un llamamiento a todos los educadores para que, desde el inicio de nuestra labor profesional, no dejemos nunca de **reflexionar** sobre nuestra práctica educativa ya que, una vez afiancemos concepciones erróneas de diversa índole, modificarlas resulta realmente complicado (Ezquerria & Argos, 2008).

Por las razones anteriormente comentadas, existen numerosas **diferencias** con respecto a la **teoría** y a la **práctica** a la hora de trabajar por rincones, entre las cuales se expondrán a continuación las dos más notables: la falta de propuesta de actividades y de seguimiento. Por una parte, existen maestros que únicamente organizan rincones de carácter lúdico (tienda, construcciones, disfraces, etc.) con el objetivo de permitir que los niños jueguen libremente, por lo que no realizan propuestas de actividades o trabajos que hacer en los mismos, ni ponen en funcionamiento estrategias de **observación** de la

evolución de los chicos. Por otro lado, algunos maestros sí plantean rincones de ambos tipos, tanto lúdicos como curriculares, pero contemplan estos últimos como los primeros, por lo que únicamente presentan actividades específicas en algunas ocasiones (Ezquerro & Argos, 2008).

A continuación se incluye una tabla en la que se recogen los principales beneficios del trabajo por rincones.

Tabla 1. Resumen de los principales de los beneficios del trabajo por rincones

BENEFICIOS DEL TRABAJO POR RINCONES	
-	Favorece el desarrollo integral del niño dando respuesta a sus necesidades psicomotoras, cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales, etc.
-	Propicia el aprendizaje significativo al ofrecer un aprendizaje aplicado y familiar.
-	Estimula la creatividad al aprender jugando .
-	Desarrolla la necesidad y la ambición por aprender y conseguir nuevos conocimientos.
-	Fortalece el carácter social del aprendizaje al estimular la colaboración entre iguales.
-	Contribuye al desarrollo de valores como el respeto y la tolerancia al incitarles a compartir experiencias en las cuales tendrán que aprender a respetar otros puntos de vista.
-	Contribuye en la mejora de su responsabilidad y el compromiso con los compañeros al crear la necesidad de respetar el material y mantenerlo ordenado tras finalizar la actividad.
-	Favorece el empleo de diferentes habilidades y estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas, como la investigación, al brindarles la oportunidad de explorar diferentes ambientes donde se expondrán a situaciones similares a las reales y en las que se presentarán diversas cuestiones.
-	Fomenta la autonomía del niño al concederle libertad de elección para decidir qué quiere aprender, la vía para alcanzarlo, cómo organizarse, programar su trabajo y utilizar todas sus habilidades y conocimientos.
-	Ofrece oportunidades para observar sus aptitudes, valorar sus avances, reconocer sus fallos, aceptar ayuda y desarrollar la perseverancia y la tenacidad ante las dificultades.
-	Mejora el autoconcepto . Al situar en el mismo nivel las actividades “intelectuales” (lectura, matemáticas) y las creativas (música, pintura) se favorece que el niño viva nuevas experiencias de valoración personal.
-	Favorece el trabajo de las competencias transversales (aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, emocional y social y ciudadana).
-	Facilita el seguimiento individual y constante por parte de la maestra de los avances y obstáculos del niño, así como de las estrategias que este utiliza para lograr las metas planteadas.

Tabla de elaboración propia a partir de: Ezquerro & Argos (2008); Fernández et al. (1997); Ibáñez (1996); Lagúa & Vidal (2015); Mayer (2004); Parra (2005); Torres (2011)

3.2. Origen histórico

El trabajo por rincones viene desarrollándose desde hace muchos años en la escuela, sin embargo, hoy en día sigue siendo un tema presente en la educación debido, tanto a los múltiples beneficios que ofrece, como a las dificultades que presenta su puesta en práctica en ocasiones, como se ha mencionado anteriormente. Existen diversos autores de renombre como Dewey, Pestalozzi y Freinet, los cuales contribuyeron en su evolución. Estos autores podrían ser enmarcados dentro de la **escuela activa**, la cual se basa en la idea de que el niño se encuentra en el corazón del proceso educativo (Lagúa & Vidal, 2015).

En primer lugar, de acuerdo con Laguía & Vidal (2015), es Dewey (1859-1952) quien nos ofrece los primeros testimonios pedagógicos. Como padre de la educación progresista, constató sus fundamentos educativos en la Escuela Laboratorio, de naturaleza experimental, donde se realizaban diversas propuestas para llevar cabo en la escuela con las que se pretendía integrar la teoría con la práctica. Este deseo fue cumplido de forma satisfactoria, de modo que se consiguió desarrollar un currículo que promovía el aprender haciendo (Laguía & Vidal, 2015).

Por otro lado, destaca Kilpatrick (1871-1965), quien siguió trabajando en la línea de su maestro, Dewey, es decir, en el método basado en **proyectos**. Este enfoque trata de trabajar de forma global todas las áreas en lugar de realizar aprendizajes en áreas excluyentes de aprendizaje. Además, atiende a los intereses individuales y reúne el entusiasmo de cada uno de los niños para llevarlos hacia un objetivo que ellos mismos deciden en función de sus inquietudes. Por esta razón, el método basado en proyectos implica una intensa participación por parte de los niños, lo cual hace que sean los **protagonistas** de su propio proceso de aprendizaje. Este hecho, a su vez, propicia que sean más responsables, ya que sus acciones y actitudes tienen reflejo en el trabajo grupal (Laguía & Vidal, 2015).

Según Laguía & Vidal (2015), Freinet (1896-1966) ideó una pedagogía integral cuyos factores principales se encuadran en la educación por y para el trabajo, el tanteo experimental, el vínculo afectivo con el aprendizaje, la **cooperación**, la creación de materiales para estimular las ideas para la práctica educativa y la importancia de un adecuado entorno escolar y social.

Freinet, gran defensor de la práctica educativa, se dedicó trabajar más sobre y para la misma. Sus métodos en la escuela son su legado más reseñable. Según este autor, el trabajo es lo natural para el niño y no el juego, entendiendo el trabajo como aquellas actividades que dan respuesta a sus necesidades y satisfacen su curiosidad innata y no como las que el adulto le impone. Tras realizar un estudio psicológico y social de lo que los niños de su tiempo necesitaban, establece ocho talleres específicos de trabajo: cuatro denominados como “trabajo manual de base” y cuatro de “actividad evolucionada, sociabilizada e intelectualizada”. Freinet, además de estimular la aparición de la Escuela Moderna y Cooperativa, generó un enorme movimiento pedagógico a nivel internacional que aún perdura en nuestros días: la FIMEM o Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (Laguía & Vidal, 2015).

Por otro lado, el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (MCI), fundamentado en los principios pedagógicos de Freinet, defiende la investigación, desde las primeras etapas, como modo de trabajo. Tonucci, 1977, en Laguía & Vidal (2015), que es uno de los autores fundamentales de esta rama, distingue dos tipos de escuela: la escuela de **actividades** y la de **investigación**. En la primera, el niño se expresa de forma libre empleando diferentes lenguajes. Los diversos entornos en los que el niño se mueve le ofrecen **materiales** idóneos para el tipo de trabajo que va a realizar (pintar, trabajar con barro, disfrazarse, teatralizar, cuidar animales, actividades lógicas, tipográficas, de cocina, etc.). A pesar de estas atractivas propuestas en las que el niño decidía libremente lo que hacer, Tonucci, consideraba que el proceso educativo se convertía en insuficiente y reiterativo. La escuela de investigación, además de compartir todo lo anterior, favorece el verdadero desarrollo de los niños mediante la dirección de su

propio aprendizaje. El niño analiza sus experiencias, descubre su entorno y rescata su historia a través de la interacción con los compañeros y adultos. En este proceso, las diversas técnicas y lenguajes se utilizan para comprobar su realidad y adueñarse de ella, presentársela a otros e identificarse con ellos. De este modo, la escuela se concibe como un entorno atractivo rico en materiales y estímulos que impulsa la investigación (Laguía & Vidal, 2015).

3.3. Organización: espacio, materiales, tiempo

a. Espacio

En primer lugar, me gustaría partir de dos premisas fundamentales en relación con la ordenación del espacio al trabajar por rincones. En primer lugar, si se desea crear un cambio en el estilo de enseñanza que se está llevando a cabo, organizar el espacio de forma diferente, en este caso, por rincones, no implica que este cambio se produzca. Para ello, se debe profundizar en los fundamentos sobre los que se construye esta metodología y, por supuesto, cambiar nuestro comportamiento y forma de proceder respecto a otros modelos pedagógicos que solíamos seguir. En segundo lugar, debemos abandonar la idea de que los rincones únicamente se dan en el aula, ya que podemos crearlos en cualquier espacio que lo permita. Con esto, podemos diseñar rincones entre clases, en el pasillo, en el gimnasio, en el patio, etc. (Laguía & Vidal, 2015).

Una vez contemos con estas premisas, se podrá comenzar a crear rincones en el aula. Según el espacio del que se disponga, se tendrá que pensar qué disposición será mejor para aprovechar el espacio del modo más eficiente posible (Laguía & Vidal, 2015).

Según Ezquerria & Argos (2008), en una clase que trabaje por rincones nos encontraremos con dos zonas principales: la zona de los rincones, la cual abarcará la mayor parte del espacio y la zona dedicada para las reuniones de todo el grupo, como podría ser la alfombra. Estos autores añaden que no es necesario que exista una zona de mesas y sillas para que cada niño cuente con su lugar de referencia.

Con esto, en primer lugar, se deben **delimitar** cada uno de los rincones de forma adecuada (Homann, Banet y Weikart, 1984, en Ezquerria & Argos, 2008; Del Carmen y Viera, 2002, en Parra, 2005). De este modo, se podrán emplear diferentes tipos de muebles que, además de definir el espacio, favorezcan el tránsito por los mismos (Parra, 2005). En este sentido, Del Carmen y Viera, 2002, en Parra (2005) sostienen que estas zonas de tránsito deben diferenciarse bien de las zonas en las que se están realizando actividades, de forma que unas no ocupen el lugar de otras. Además, esta autora señala que es conveniente que los rincones que requieran concentración no se encuentren demasiado próximos a los rincones en los que se produce más movimiento.

Siguiendo con este hilo, las **necesidades motoras** de los niños son uno de los factores a tener en cuenta para poder desarrollar de forma satisfactoria esta metodología, las cuales varían según la edad. La distribución del espacio en una clase de niños de dos años (edad a partir de la cual ya se puede empezar a trabajar por rincones) se aleja mucho de la de una con niños de seis años. Por tanto, estas necesidades motoras son las que guiarán la organización de los distintos rincones y el espacio que se

tendrá que habilitar entre cada uno de los mismos para que los niños se desplacen de forma libre y segura. Existen múltiples posibilidades a la hora de organizar el espacio con las que se puede jugar por lo que se debe escoger aquella que más se adapte a las necesidades educativas con las que nos encontremos en cada momento (Laguía & Vidal, 2015).

Del Carmen y Viera, 2002, en Parra (2005) y Fernández et al. (1997), comparten esta idea y añaden que los rincones deben contar con un pequeño letrero o cartel, de tal forma que sean **identificados** fácilmente.

Aunque lo más recomendable es que cada rincón tenga un **espacio fijo**, muchas veces esto no es posible ya que no se cuenta con espacio suficiente para cada rincón. En este sentido, Fernández et al. (1997) proponen la creación de diferentes zonas en las que se presentarán distintos materiales que se variarán en cada sesión. Esto podrá ser aplicado tanto si se desea crear rincones que, por sus características, necesiten un espacio mayor como si se desea crear rincones variados y no se cuenta con espacio suficiente como para que se ubiquen en un espacio común (Fernández et al., 1997). Así, exceptuando rincones como el de psicomotricidad, juego simbólico o el de construcciones, los cuales necesitan un espacio relativamente amplio, la mayoría de los mismos requiere únicamente un lugar para colocar el material (estantería o pequeño armario), una mesa y algunas sillas (Fernández et al., 1997).

A la hora de reflexionar sobre la cantidad de rincones que se pueden crear en un espacio concreto, existen diversos **factores determinantes** como son: el número de niños que haya en clase, el espacio del que se disponga, el material con el que se cuente y la necesidad o no de participar en las actividades por parte de la maestra (Fernández et al., 1997; Ibáñez, 1996; Laguía & Vidal, 2015).

Para finalizar este apartado, se presenta la siguiente tabla basada en la propuesta realizada por Ibáñez (1996) sobre los rincones que se podrían trabajar por áreas con niños de segundo ciclo de educación infantil y se añade otra propuesta de rincones para niños de entre tres y seis años.

Tabla 2. Sugerencia de rincones de juego para segundo ciclo de educación infantil

RINCONES DE JUEGO PARA SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
- Rincón de la alfombra	- Rincón de experiencias
- Rincón de la construcción	- Rincón de naturaleza viva
- Rincón de los secretos	- Rincón de materiales discontinuos
- Rincón del juego simbólico	- Rincón o espacio de trabajo de mesa
- Rincón de juegos de casa	- Rincón o espacio de suelo
- Rincón de plástica	- Rincón de lógica-matemática
- Rincón de disfraces y títeres	- Rincón de las letras

Tabla de elaboración propia a partir de Ibáñez (1996)

Gallego, 1994, por su parte, en Parra (2005) propone los siguientes rincones para niños de entre tres y seis años: el rincón del lenguaje, del juego simbólico, de psicomotricidad, de las sensaciones, de la observación y de la representación lógica.

b. Materiales

El material es un aspecto fundamental en el trabajo por rincones ya que, según los materiales con los que se cuente, se podrán crear unos rincones u otros. De esta forma, el material se convierte en una herramienta **determinante** (Laguía & Vidal, 2015; Torres, 2011).

Existen varios aspectos a tener en cuenta relacionados con el material. En primer lugar, este debe ser **atractivo** y obedecer a las normas básicas de **seguridad** (madera limada, latas sin bordes cortantes, pintura no tóxica, prescindir de los objetos pequeños, etc.) (Laguía & Vidal, 2015; Ortega, 1994, en Parra, 2005).

Fernández et al. (1997) comparten la idea acerca de la importancia de que el material que se ofrezca sea atractivo y sugerente, y la extienden a su vez hacia los materiales que contienen las actividades propuestas, argumentando que, de este modo, los niños van a poder recordar más fácilmente qué debían hacer.

En segundo lugar, se debe ofrecer el material **necesario**, de tal forma que no haya una carga tan elevada de material que pueda distraerles ni tan escasa que, además de reducir la actividad lúdica, pueda convertirse en el origen de confrontaciones (Ortega, 1994, en Parra, 2005; Laguía & Vidal, 2015; Del Carmen y Viera, 2002, en Parra, 2005).

En tercer lugar, se debe fomentar el **cuidado** del material. Las dos actuaciones principales que se harán son: transmitir a los niños la idea de que se debe tratar de mantener el material siempre en perfecto estado para poder seguir disfrutando con él y reparar aquellos que se hayan deteriorado o sustituirlos si la restauración de estos resulta insuficiente (Laguía & Vidal, 2015).

Por último, los **materiales** de cada rincón deben estar **etiquetados** y **organizados** de forma coherente, ya que, de este modo los niños pueden acceder al material libremente y por sí mismos, lo cual favorece su autonomía (D'Angelo & Medina, 2011; Homann, Banet y Weikart, 1984, en Ezquerro & Argos, 2008; Fernández et al., 1997; Laguía & Vidal, 2015; Del Carmen y Viera, 2002, en Parra, 2005). Además, se debe promover que los pequeños vuelvan a poner en su sitio los materiales que hayan utilizado para que los demás compañeros los encuentren fácilmente y no se pierdan.

A la hora de elegir el material que se utilizará en cada rincón, es necesario reflexionar acerca de los **objetivos** que aspiramos a conseguir y de qué modo estos contribuyen a la **construcción** de pensamiento. Muchas veces puede parecer que trabajar por rincones implica un elevado gasto económico en materiales, sin embargo, no tiene por qué ser de este modo ya que la imaginación, las familias y alguna tienda especializada pueden aportar todo lo que se necesita (Ibáñez, 1996; Laguía & Vidal, 2015).

Las **familias** pueden convertirse en unas grandes aliadas en este proceso ya que, además de poder facilitarnos objetos y materiales que ya no utilicen, refuerzan el vínculo entre la familia y la escuela en este proceso cooperativo, tan beneficioso en el campo de la educación (Laguía & Vidal, 2015). Además, amigos de las familias y alumnos, vecinos, organizaciones vecinales, etc., podrían participar en este proceso de recolecta de materiales. El hecho de incluir todos los agentes que influyan directa o

indirectamente en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos recobra el verdadero sentido de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en el cual cualquier persona más capaz puede influir sobre el aprendizaje de otra, y no exclusivamente las personas expertas (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

En este sentido, Del Carmen y Viera, 2002, Parra (2005), afirman que los materiales que provienen de las casas de los chicos son capaces de aportar una **energía emocional** a las posibilidades de aprendizaje de los niños, estableciendo **vínculos** entre el ámbito escolar y la vida cotidiana.

Las familias podrán proporcionarnos diferentes materiales, tales como botes de yogurt, de leche, ropa antigua, hueveras, libros, cartones, tableros de madera, los cuales podremos modificar y darles un segundo uso, lo cual no deja de ser un modelo vivo de **sostenibilidad** para los pequeños. Otros materiales como piedras, piñas o legumbres se podrán obtener de la naturaleza y otros como neumáticos usados, trozos de telas, lanas, etc., se podrán conseguir a través de tiendas o talleres. De este modo, tratar con ese material, además de estimular la creatividad de los niños, favorece la creación de una conciencia sostenible, tan importante en la sociedad. Sin embargo, no todo el material que necesitamos podremos obtenerlo a través de la reinención. Algunos materiales especiales (muñecos, coches, pinturas, juegos de construcciones, etc.) se tendrán que comprar en tiendas especializadas o en mercados de segunda mano (Laguía & Vidal, 2015).

C. Tiempo

Muchos maestros que trabajan por rincones, en la práctica, no los consideran como el centro de la mecánica diaria. Es cierto que en muchas ocasiones abarcan una zona bastante amplia de la clase, sin embargo, el tiempo dedicado a los mismos es breve, ya que oscila entre los cuarenta y sesenta minutos al día (Ezquerro & Argos, 2008).

Según Gervilla Castillo, 1995, en Torres (2011), existen dos enfoques principales en el trabajo por rincones: como complemento o como contenido específico. En el trabajo por rincones como **complemento**, son los alumnos más veloces y “cualificados” los que se beneficiarían, ya que únicamente pueden acudir a los mismos aquellos que hayan finalizado sus tareas realizadas normalmente sentados junto a su mesa. En cambio, el trabajo por rincones como **contenido específico**, implica una distribución horaria que permite que no exista discriminación en función de la rapidez de ejecución de las tareas, al dejar un espacio para el mismo en la jornada escolar (Laguía & Vidal, 2015; Torres, 2011).

Frente a esto, Fernández et al. (1997) apoyan el trabajo por rincones como contenido específico y señalan que es recomendable contar con un tiempo reservado cada día para estas actividades, aunque el tiempo destinado al mismo pueda ser distinto según el juicio del maestro, así como la ubicación dentro del horario escolar según cómo se programen las restantes actividades del día. En cualquier caso, lo mejor es, al igual que se realiza la asamblea a primera hora de la mañana, ubicar siempre alrededor de la misma hora esta actividad, de tal modo que forme parte de la rutina diaria. Por otro lado, a la hora de programar el tiempo de esta actividad, es importante tener en cuenta la edad de los niños, la cual ayuda a que se realice una estimación más adecuada del tiempo más apropiado, que

oscilará entre los treinta y los noventa minutos (Fernández et al., 1997). En este sentido, Ibáñez (1996) defiende que no existe un tiempo determinado para la realización de las distintas actividades propuestas en los rincones ya que cada alumno actúa a un ritmo diferente en función de sus intereses y preferencias. En esta misma línea Parra (2005) sostiene que cada niño necesita un tiempo distinto y que respetar el mismo le posibilita vivir de forma plena y serena su relación con otras personas y satisfacer sus intereses y necesidades.

Los rincones pueden responder, por un lado a los intereses e inquietudes de los niños (modo **funcional**) y/o, por otro, a la programación que realice el maestro, en la que se diseñen actividades que se consideren interesantes para nuestros alumnos (modo **estructural**). Un ejemplo del primer caso podría ser el que unos niños crearan un regalo para algún compañero que estuviera enfermo y no hubiera venido al cole, donde ellos mismos elegirían tanto el rincón al que acudir, como los materiales a utilizar. Un ejemplo del segundo caso podría ser el que la maestra especificara los materiales, la técnica concreta y el rincón para elaborar un cuadro. Estos dos modos de llevar a cabo la metodología por rincones no son excluyentes, sino que pueden combinarse o realizarse simultáneamente según las necesidades del aula (Ezquerro & Argos, 2008; Laguía & Vidal, 2015).

3.3.2. Psicopedagogía de los rincones

Existen numerosas teorías psicológicas del aprendizaje, las cuales, aun sosteniendo ideas diferentes en muchos aspectos, comparten la idea de que los procesos de **aprendizaje** tienen una clara influencia sobre el **desarrollo** del ser humano. Con esto, cada maestro, según el modelo en el que crea y los principios con los que coincida, realizará una práctica educativa que repercutirá sobre el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Bruner (2000) afirma que según las ideas que se tengan acerca de la mente del niño, se llevará a cabo un modelo de enseñanza u otro:

La enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la naturaleza de la mente del aprendiz. Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz (pág. 65).

Al hablar sobre los procesos de aprendizaje, lo primero que se debe saber es qué es el **aprendizaje**. Mazur, 1986, en Coll, Palacios, & Marchesi (1990), afirma que se trata de un proceso que se produce como resultado de la experiencia. Mayer (2004) y Santrock (2011) comparten esta definición, aunque añaden algunos matices: el primero, sostiene que esta transformación es “**relativamente estable** en el **conocimiento** de alguien” (pág. 3), y el segundo, apunta que este cambio, además de producirse en el conocimiento, también se da en la conducta y en las habilidades de razonamiento. Por último, Coll et al. (1990) señalan que estas experiencias conllevan necesariamente **interacciones** con el medio, en las que se producen nuevas respuestas o se transforman las existentes.

En cuanto a la elección del mejor **método** de aprendizaje, es importante tener en cuenta que, para poder decantarnos por un proceso u otro de aprendizaje, debemos contar con una buena fundamentación teórica de las distintas corrientes. En este sentido, Mayer (2004) nos presenta tres enfoques de investigación de los que podemos servirnos: el conductista, el cognitivo y el contextual. La

metodología por rincones no comparte los principios conductistas ni cognitivos, por lo que nos centraremos sobre los modelos del constructivismo y del constructivismo integral.

a. El constructivismo

La premisa básica de este enfoque es que la construcción de aprendizaje se da a partir de la relación que se establece entre los nuevos conocimientos y los anteriores (Prados et al., 2014).

Piaget (1979), como autor más representativo de esta corriente, sostiene que existen una serie de etapas por las que se pasa a lo largo del desarrollo cognitivo, denominadas **estadios** y **subestadios**, las cuales se diferencian por los **esquemas** utilizados, los cuales se organizan y combinan entre sí formando estructuras (Coll et al., 1990; Prados et al., 2014). La organización interna de estas estructuras define las relaciones que podemos mantener con el entorno por lo que, a su vez, determina el conocimiento que estamos preparados para construir. Estos esquemas son los instrumentos mentales de los que nos servimos para comprender el ambiente que nos rodea (González-Pienda, 1996; Prados et al., 2014).

El constructivismo supone una **perspectiva relativista** e **interaccionista**, pues el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de desarrollo y construcción y, además, surge de la interacción continua entre los esquemas de conocimiento de la persona y las propiedades del objeto o realidad (Prados et al., 2014, pág. 29).

Se distinguen tres grandes estadios, a los que se llega de forma gradual: el **sensomotor**, el de inteligencia representativa o conceptual y el de operaciones formales (Coll et al., 1990).

Por otra parte, los factores implicados en el **desarrollo** serían la **maduración**, la **experiencia** con los objetos y la **interacción social** (Coll et al., 1990).

Otro concepto clave en esta teoría es el de **equilibración**, el cual representa la propensión existente a alcanzar un estado de mayor equilibrio desde uno de desequilibrio en cualquier proceso de desarrollo. Por esta razón, se considera un proceso de autorregulación que ocurre cuando avanzamos a un estadio superior de desarrollo, en el cual se vuelve a producir una situación de equilibrio entre la persona y el medio durante un tiempo determinado (Coll et al., 1990).

Existen ciertos mecanismos que se encargan de asegurar el equilibrio entre el individuo y el ambiente, los cuales van transformándose a lo largo del desarrollo. El desarrollo cognitivo se basa en la construcción de mecanismos que permitan que el individuo permanezca en estados de equilibrio durante mayor tiempo y contrarresten el aumento de alteraciones (Piaget, 1983, en Coll et al., 1990).

Este proceso también se pone en juego cuando nos enfrentamos con situaciones en las que se produce un **conflicto cognitivo**, el cual se define como la comparación entre la explicación que realiza alguien de una situación y las peculiaridades de la situación. Este conflicto permite que se transformen nuestros esquemas de conocimiento para entender la realidad mediante los procesos de equilibrio y desequilibrio (Prados et al., 2014).

Asimismo, Piaget destaca dos procesos de aprendizaje: la asimilación y la acomodación. La **asimilación** es el proceso mediante el cual el sujeto interpreta la información procedente del ambiente de acuerdo con las estructuras cognoscitivas que posee. La **acomodación** se produce en el momento en que el sujeto no es capaz de hacer frente a una situación debido a que los esquemas que posee no son los apropiados por lo que se producen desequilibrios y se modifican los esquemas previos para conseguir un nuevo estado de equilibrio (Prados et al., 2014).

A la hora de poner estos conceptos en práctica en el aula se tendría que tener en cuenta el **nivel cognitivo** de nuestros alumnos para realizar una programación adecuada de los contenidos a tratar y el orden en que presentarlos según las habilidades previas requeridas. En este sentido, los niveles de desarrollo que nos ofrece la psicología genética son interesantes, pero no se debe olvidar que cada niño es único y tiene su propio ritmo de aprendizaje que se debe respetar. Por esta razón, la realización de una evaluación inicial nos es de gran ayuda ya que, de esta forma, se pueden averiguar los aprendizajes previos con los que cuentan (Coll et al., 1990).

b. Teoría del aprendizaje verbal significativo

La teoría del aprendizaje verbal significativo da un paso más, de tal forma que, además de tener en cuenta el papel alumno a la hora de construir conocimiento, contempla el del maestro a la hora de enseñar y el nexo de unión entre los mismos en el contexto escolar. Desde esta teoría, se distinguen distintos tipos de aprendizaje, los cuales pueden analizarse desde dos puntos de vista: desde el del alumno, donde tendríamos el aprendizaje **mecánico** y el **significativo**, y desde el del maestro, donde se encuentran el aprendizaje por **recepción** y el aprendizaje por **descubrimiento** (Coll et al., 1990; González-Pienda, 1996; Prados et al., 2014).

En el aprendizaje mecánico el alumno reúne la nueva información de manera literal y arbitraria, sin esmerarse en encontrar nexos de unión entre la antigua y la nueva información, la cual no transforma apenas la que ya poseía (Vega & Garrote, 2005). Coll et al. (1990), González-Pienda (1999) y Prados et al. (2014) comparten esta definición y añaden que normalmente este proceso está basado en procedimientos mecánicos como la repetición.

El **aprendizaje significativo** es un concepto elaborado por **Ausubel**, en el cual la información no se almacena de forma arbitraria y literal como sucedía en el caso anterior, sino que el alumno relaciona los conocimientos nuevos con los que ya poseía, por lo que se produce una transformación tanto de la información nueva como de la que ya tenía (Coll et al., 1990; González-Pienda, 1996; Prados et al., 2014). Vega & Garrote (2005) apoyan esta definición y añaden que el alumno debe tener los conocimientos que haya almacenado en la memoria organizados, interconectados y disponibles para poder interaccionar y servir de anclaje a los nuevos conocimientos. En este sentido, Mayer (2004) sostiene que el aprendizaje significativo posibilita que se utilice lo que ya se ha aprendido en situaciones desconocidas y da lugar a la **transferencia**, que es la influencia que ejercen aprendizajes anteriores sobre los nuevos o sobre el desenlace de una dificultad.

De este modo, tendríamos dos tipos de transferencia: la transferencia de aprendizaje y la transferencia de resolución de problemas, la cual es un instrumento muy útil para realizar una evaluación del aprendizaje significativo (Mayer, 2004). En este sentido, Torres (2011) sostiene que el trabajo por rincones permite que los niños se enfrenten a situaciones **similares** a las **reales**, en las cuales deben resolver las dificultades que se les presenten de forma autónoma y utilizando todos sus habilidades y conocimientos. De este modo, se hace posible la transferencia ya que los niños pueden aplicar los conocimientos y destrezas adquiridas a las nuevas situaciones que se les planteen (Torres, 2011)

Según Ausubel, 1963, en Prados et al. (2014) para que se produzca un aprendizaje significativo deben darse una serie de condiciones tanto en el alumno como en el material a aprender. El **alumno**, debe contar, por un lado, con unos conocimientos previos y, por otro, con una disposición de aprender (Prados et al., 2014). De esta forma, se necesita disponer tanto de la capacidad (nivel cognitivo) como de la voluntad (nivel afectivo-motivacional) (Pintrich, 1991, Pintrich y De Groot, 1990, en González-Pienda, 1999). En relación con los conocimientos previos, además de saber si se cuenta con ellos o no, es necesario valorar el **estado** de los mismos, es decir, si tienen relación con los nuevos contenidos a abordar o si constituyen una base adecuada para integrar nuevos conocimientos, entre otros (González-Pienda, 1996). El **material** a aprender, por su parte, debe tener significatividad lógica y psicológica (Coll et al., 1990; Prados et al., 2014).

Además, el **maestro**, debe promover estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, orientar los procesos cognitivos del alumno y considerar la motivación por aprender como un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayer, 2004).

Ausubel en Prados et al. (2014), define aprendizaje por **recepción** como aquel en el que la nueva información a aprender es presentada al alumno sin que el alumno deba elaborar este contenido, es decir, la información se presenta en su forma final. El aprendizaje por **descubrimiento** es aquel en el que el alumno ha de descubrir y elaborar el contenido para poder asimilarlo. De esta forma, al combinar estas dos dimensiones tendríamos: el aprendizaje significativo por recepción o por descubrimiento y el aprendizaje repetitivo por recepción o por descubrimiento (Coll et al., 1990; Prados et al., 2014).

C. El constructivismo social

Esta teoría, además de mantener la idea del papel **activo** del alumno en el aprendizaje, focaliza su atención en el entorno **social** en el que el alumno se desarrolla y en las personas con las que se relaciona. **Vygotsky**, como máximo exponente de esta corriente, desarrolla una teoría acerca del funcionamiento psicológico y el aprendizaje humano: la **Ley Genética General del Desarrollo Cultural**, la cual defiende la influencia social en el aprendizaje. Según esta teoría, antes de poder realizar las cosas sin ayuda y establecer un conocimiento como nuestro, es necesario que se aprendan los nuevos conocimientos con ayuda de otras personas. Según Vygotsky, 1978, y Wertsch, 1988, en Prados et al. (2014) este proceso, denominado **interiorización**, implica modificaciones tanto en la estructura como en las funciones de las estrategias, contenidos y procedimientos a interiorizar.

Es decir, se trata de un proceso en el que se dan una serie de **transformaciones cognoscitivas** (Rodríguez Arocho, 1999), y no de una reproducción de los nuevos conocimientos, en el que el desarrollo se produce tanto en el aprendiz como en el maestro (Engeström, 1986, en Coll et al., 1990). De este modo, Vygotsky también contempla el aprendizaje observacional, pero desde otro punto de vista.

Según Wood, Brunner y Ross, 1976, en Prados et al. (2014) las ayudas que les proporciona otra persona más capaz hacen referencia al concepto de **andamiaje**, formulado por Bruner y colaboradores. Este concepto es una metáfora en la que, al igual que se utilizan andamios que sirven de ayuda y apoyo a la hora de construir una casa, se utilizan apoyos para poder ayudar a realizar una tarea, sin los cuales no se podría realizar de forma satisfactoria (Prados et al., 2014). Siguiendo con este hilo, si se ofrecen estos apoyos de forma progresiva y estos se adaptan al ritmo de aprendizaje del niño, se consigue mejorar el proceso de interiorización (Coll et al., 1990). Por otra parte, dependiendo de los cambios que se observen en el niño en relación con la tarea, el adulto debe ir variando o eliminando dichas ayudas (Prados et al., 2014; Santrock, 2011).

Los principios en los que se sustenta esta teoría son: la idea de que el desarrollo psicológico tiene su génesis en las **interacciones** que se dan entre las personas y que dicho desarrollo depende del **contexto cultural** y de la **mediación semiótica** (Coll et al., 1990; Prados et al., 2014).

En este sentido, se puede afirmar que todo **aprendizaje es social** ya que los contenidos, los cuales fueron construidos por otras personas o culturas, son aprendidos interaccionando con otros individuos (Wertsch, 1988, en Prados et al., 2014). Según Vygotsky, 1979, en Díez-Palomar & Flecha (2010), el aprendizaje estimula un conjunto de procesos internos de desarrollo que únicamente se ponen en acción cuando los niños trabajan de forma cooperativa con sus compañeros y cuando interaccionan con otros individuos de su entorno.

Por otro lado, Vygotsky, afirma que la actividad mental se encuentra mediada culturalmente, se explica sociohistóricamente y nace de la actividad práctica (Cole, 1990, en Rodríguez Arocho, 1999). Esta misma idea es compartida por Hozman, 2009, en Santrock (2011), quien sostiene que el contexto de los conocimientos están influenciados por la cultura en la que el sujeto vive, la cual engloba las destrezas, creencias y la lengua. Por esta razón, las acciones que se efectúan al construir nuevos aprendizajes son inseparables de los medios que se emplean en dicho proceso (Rodríguez Arocho, 1999). Así, este modelo de aprendizaje asegura que cada **desarrollo** sea **único** (Coll et al., 1990).

Un concepto clave en esta teoría es el de **cognición situada**, el cual hace referencia a que el pensamiento se sitúa dentro de entornos físicos y sociales y no en el interior de la mente de los individuos (Santrock, 2011). Por esta razón, el maestro debería diseñar propuestas de aprendizaje que fueran lo más cercanas posible a las situaciones que se dan en la vida real (Santrock, 2011). Al desarrollar el trabajo por rincones, este objetivo se cumple satisfactoriamente ya que, como se ha comentado anteriormente, los rincones ofrecen situaciones en las que los niños se enfrentan a situaciones similares a las reales (Torres, 2011).

Otras ideas que aparecen en esta teoría son: la zona de desarrollo real (**ZDR**) y la zona de desarrollo próximo o potencial (**ZDP**) (Vega & Garrote, 2005), explicados anteriormente. Vygotsky propuso estos dos términos para la ZDP ya que deseaba atender a los dos significados al mismo tiempo. El término “potencial” proporcionaba un carácter más interno, ya que está enfocado a los procesos mentales que se llevaban a cabo en el sujeto, mientras que “próximo” tenía un carácter externo, al estar más relacionado con la naturaleza social del aprendizaje (Coll, Palacios, & Marchesi, 2015).

Con esto, según Rodríguez Arocho (1999), Vygotsky defendió que la **educación** tiene un papel crucial ya que debe **impulsar** y orientar el desarrollo de los niños hacia adelante. Coll et al. (2015) añaden que, según Vygotsky, la educación solo es beneficiosa cuando se adelanta al desarrollo, cuando estimula las funciones que se encuentran en proceso de maduración o en la ZDP.

En este sentido es necesario considerar los valores, contenidos, intereses y actitudes que los alumnos llevan consigo a la escuela por lo que, para ello, se deben contemplar todos escenarios donde se dan procesos educativos y de desarrollo (no solo la escuela) para dar con aquellos aspectos que pueden influir en el desarrollo de habilidades superiores (Rodríguez Arocho, 1999). El trabajo por rincones, una vez más, resulta muy beneficioso ya que permite que se lleve a cabo una observación más detallada de estos aspectos, sobre todo en el rincón de juego simbólico, donde los niños suelen expresarse de forma más libre y espontánea.

Otros enfoques estudiados por Vygotsky son el enfoque de **William James**, en el que se defiende que desarrollo y aprendizaje se dan al mismo tiempo, y el de **Koffka**, en el que se sostiene que se produce un bucle de retroalimentación positiva entre el desarrollo y el aprendizaje, de forma que el desarrollo permite que se den nuevos aprendizajes, los cuales promueven, a su vez, el proceso de desarrollo (Coll et al., 1990).

A continuación se presenta una tabla donde aparecen las principales diferencias en relación con el papel del profesor y la construcción de conocimiento atendiendo a diversos autores. (La “P” representa la visión de Piaget y la “V” la de Vygotsky).

Tabla 3. Piaget-Vygotsky: Papel del profesor y construcción de conocimiento

PAPEL DEL PROFESOR Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SEGÚN PIAGET Y VYGOTSKY	
Relación desarrollo-aprendizaje:	P: Desarrollo precede al aprendizaje
	V: Aprendizaje precede al desarrollo
Papel del profesor: Guía	P: Ayudar a explorar y desarrollar su comprensión
	V: Ofrecer oportunidades para aprender a construir conocimiento en colaboración con el maestro e iguales
Construcción del conocimiento	P: Transformar, organizar y reorganizar los conocimientos previos y la información
	V: Interacción social

Tabla de elaboración propia a partir de: Coll et al., 1990; Piaget, 1976, en Rodríguez Arocho (1999); Gauvain, 2008, Gredler, 2008, en Santrock (2011); Santrock (2011)

A lo largo de la historia, las teorías de Piaget y Vygotsky han sufrido simplificaciones y omisiones que han traído como consecuencia una comprensión incompleta de las mismas por parte de los lectores y estudiosos. Sin embargo, si se estudian los textos originales, se puede observar cómo estas teorías

tienen más puntos de unión de los que se creía (Rodríguez Arocho, 1999). Con este objetivo, este autor propone una **re**-visión de dichas teorías, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Piaget- Vygotsky: aprendizaje-desarrollo

APRENDIZAJE Y DESARROLLO	
PIAGET	VYGOSTKY
<ul style="list-style-type: none"> - “Desarrollo”: resultado de una compleja relación de variables: maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. - La experiencia y la interacción social remiten al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre el nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje. - Aprendizaje precede al desarrollo y crea la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) - Desarrollo actual (ZDR): condicionado por las variables descritas por Piaget. - Desarrollo Potencial (ZDP): condicionado por el aprendizaje. - El aprendizaje es coherente con el nivel de desarrollo

Tabla de elaboración propia a partir de Rodríguez Arocho (1999), Vygotsky, 1935/1934, en Rodríguez Arocho (1999) y Palacios, 1987, en Rodríguez Arocho (1999)

Como se puede observar ninguno de estos dos autores describe la relación desarrollo-aprendizaje en términos absolutos, por lo que se debe cambiar el enfoque de forma que, en vez de reflexionar acerca de qué proceso precede al otro, se valoren las múltiples dimensiones que influyen en esta relación (Rodríguez Arocho, 1999).

d. El constructivismo integral

- **La teoría ecológica de sistemas**

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno más inmediato que contiene a la persona en desarrollo. En el siguiente nivel se encontrarían las relaciones que se mantienen entre estos entornos, las cuales pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede en un entorno determinado. En el tercer nivel se supone la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente (Bronfenbrenner, 1987).

Los hechos ambientales que afectan al desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia son las actividades en las que participan los demás con esa persona o en su presencia. La intervención activa en lo que otros hacen, o incluso el mero hecho de observarlo, inspiran con frecuencia a una persona a realizar actividades similares por su cuenta (Bronfenbrenner, 1987).

Según el modelo ecológico de sistemas, se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en las personas que se relacionan directamente con ella, que a las personas que interactúan de forma directa con esta (Bronfenbrenner, 1987).

En relación a la **transferencia**, el psicólogo estadounidense afirma que para demostrar que un sujeto ha sufrido un proceso de desarrollo es necesario constatar que las transformaciones producidas en las ideas y/o actividades del individuo son extrapolables a otros contextos y momentos (Bronfenbrenner, 1987).

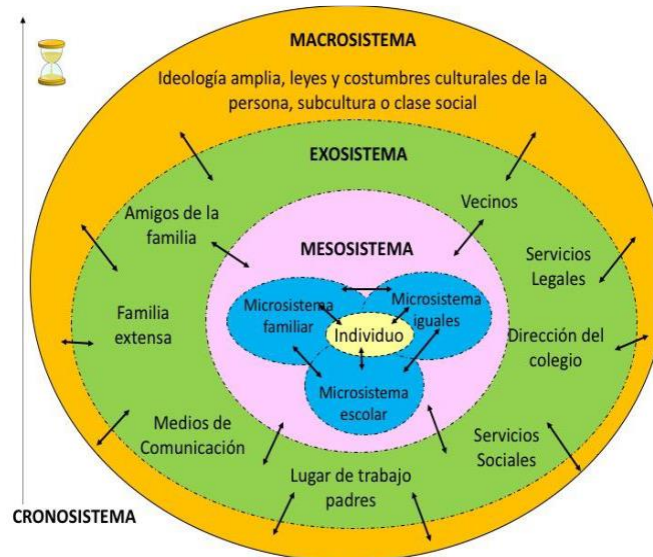


Figura 3. Modelo ecológico de sistemas (Calvo, 2017, pág. 21)

Según Bronfenbrenner (1987), el entorno inmediato del individuo recibe el nombre de **microsistema**. Las relaciones entre dos o más entornos en los cuales el individuo participa realmente se conocen como **mesosistema** el cual sería como un sistema de microsistemas. El entorno en el que puede que no entre nunca, pero en el que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona se denomina **exosistema**. Por último, el complejo conjunto de sistemas interconectados y seriados son considerados como una declaración de los patrones ideológicos y de la organización de la institución social vinculada a una cultura (Bronfenbrenner, 1987).

e. La teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, desarrollada por **Howard Gardner** reflexiona sobre la idea que se tenía sobre la inteligencia y proporciona un cambio de enfoque en el cual se destierra la visión innata, unitaria y estática de la inteligencia y se aporta una perspectiva de carácter más dinámico, en la cual la **inteligencia** es concebida como un potencial psicológico para solventar problemas o diseñar nuevos productos que se valoren, como mínimo, en un contexto cultural (Gardner, 2005).

Con esto, defiende que todos tenemos **ocho tipos** de inteligencia relativamente independientes, las cuales se manifiestan con mayor o menor intensidad en cada uno de nosotros (Gardner, 2005; Prados et al., 2014). A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las principales características de cada inteligencia.

Tabla 5. Las ocho inteligencias múltiples de Howard Gardner

RINCONES DE JUEGO PARA SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
-	Lógico-matemática: capacidad para percibir, procesar y abstraer la información proveniente de las relaciones entre objetos, sucesos e ideas, originando modelos descriptivos y explicativos con diferente grado de elaboración. Implica operaciones de análisis, relaciones causa-efecto, conexiones y comparación de ideas y conceptos y el establecimiento de conclusiones.

RINCONES DE JUEGO PARA SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

- **Musical:** capacidad de percibir y procesar el tono, la melodía, el ritmo y la entonación, de crear, producir y ejecutar composiciones para transmitir, de forma efectiva y original, ideas y emociones. Relacionada con la inteligencias lingüística, espacial y corporal-cinestésica.
- **Lingüística:** capacidad para pensar en palabras y usar el lenguaje oral y escrito para informar, expresar significados e ideas complejas, persuadir y convencer, entretener y crear.
- **Cinestésico-corporal:** capacidad para usar el propio cuerpo de forma equilibrada, coordinada y precisa para la realización de tareas motoras, físicas o manipulativas con objetos y aparatos.
- **Espacial:** capacidad para percibir y pensar en tres dimensiones, dominando las relaciones y transformaciones de los objetos en el espacio a nivel interno mediante imágenes mentales.
- **Naturalista:** capacidad de observar el medio natural y comprender las leyes y procesos existentes en la naturaleza, pudiendo interactuar de forma efectiva con la naturaleza, predecir o anticipar los fenómenos naturales.
- **Interpersonal:** capacidad para analizar, comprender e influir en las emociones y comportamientos de otras personas. Implica habilidades para comunicarse y relacionarse con otras personas en distintas situaciones, sensibilidad a la expresión facial, voz y postura, mayor facilidad para trabajar de forma cooperativa y poder ejercer liderazgo a través de la persuasión y habilidades sociales.
- **Intrapersonal:** capacidad para conocerse a uno mismo. Implica habilidades de autoevaluación, introspección, reflexión, autocomprensión, automotivación, autodirección, entre otras.

Tabla de elaboración propia a partir de: González-Pienda (1999);Guzmán & Castro (2005); Prados et al. (2014)

Daniel **Goleman** agrupó los dos últimos tipos de inteligencia mencionados bajo el nombre de inteligencia **emocional**. Actualmente, Gardner describe una inteligencia más, la inteligencia **existencial**, la cual hace referencia al planteamiento y debate sobre cuestiones relacionadas con la existencia humana, tales como la vida y la muerte (Gardner, 2005).

Su teoría ha supuesto una auténtica revolución en el ámbito de la educación y de la psicología. Desde el propio sistema educativo se le ha dado demasiada importancia a las inteligencias lingüística lógica, dejando de lado los demás tipos de inteligencia (Gardner, 2005). Sin embargo, desde esta perspectiva se propone un enfoque que da importancia a la **atención individualizada** del alumnado, de forma que se tenga en cuenta que cada persona tiene diferentes intereses y habilidades y aprende de distinto modo (Gardner, 1994, en Fernández González & Mihura de Rosa, 2015).

En este punto, conviene resaltar algunas interpretaciones incorrectas sobre esta teoría, en las que se entiende que este enfoque propone ocho formas de abordar un tema o tipos de test de evaluación. No se trata de eso, sino de considerar este modelo como una valiosa herramienta de apoyo para conseguir desarrollar todo el potencial que poseen los niños al prestar atención a las individualidades de cada uno. De esta forma, se podrán llevar cabo métodos educativos más efectivos que nos permitan llegar a nuestros objetivos (Gardner, 2005).

3.3.3. Los rincones como espacio para la diversidad

La educación infantil debe orientarse al máximo desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los niños, sean estas las que sean. Para ello, la **respuesta educativa** más apropiada es aquella que contemple las particularidades de cada niño (nivel de desarrollo, motivaciones, intereses,

necesidades), ya que cada alumno es diferente, lo cual hace que su forma de aprender también varíe (Paniagua & Palacios, 2005; Santiuste & González-Pérez, 2005).

Esta respuesta, además de ser **abierto** y **flexible**, debe permitir que se pueda trabajar a distintos ritmos en el aula e integrar criterios de evaluación adaptados a cada uno de los chicos (Paniagua & Palacios, 2005).

Además de considerar los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades, destrezas y habilidades de cada niño, entre los que se incluyen los desfases leves en algún ámbito u otras alteraciones más importantes, debemos aceptar de forma natural los diferentes resultados que obtienen. Se trata de entender la **escuela** como un **espacio** para la **diversidad** en la que se incluyan y respeten las particularidades y circunstancias individuales o sociofamiliares de cada niño. De acuerdo con esta idea de escuela **inclusiva**, ningún niño será discriminado ni excluido y únicamente se podría producir una discriminación positiva con aquellos niños que, debido a sus características, necesiten una educación que contrarreste su falta de oportunidades (Paniagua & Palacios, 2005).

La inclusión comporta efectos muy beneficiosos para los niños con dificultades, compañeros, familias y la escuela, la cual se vuelve más valiosa y cualificada. Además, la inclusión contribuye a adquirir una perspectiva diferente de la diversidad en la que se acepten y respeten las diferencias individuales como algo natural, valorándolas como limitaciones sino como **oportunidades** para desarrollarse y mejorar la convivencia (Paniagua & Palacios, 2005).

En la escuela infantil también nos encontramos con alumnos que tienen necesidades específicas como discapacidades intelectuales, sensoriales (auditiva o visual), motora, superdotados, trastornos del lenguaje y del habla, dificultades generales de aprendizaje o trastornos emocionales y de comportamiento (Santiuste & González-Pérez, 2005).

De acuerdo con el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, la intervención educativa de la etapa de infantil debe considerar la diversidad presente en el aula y adecuar la práctica educativa a los diferentes intereses, necesidades, características y estilos de aprendizaje de cada alumno, debido a la importancia que tienen en esta etapa el proceso madurativo y los ritmos de aprendizaje.

En este sentido, la metodología de trabajo por rincones se revela como una experiencia viva al ser sensible a la diversidad presente en el aula y responder a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, diferencias individuales, y motivaciones, intereses e inquietudes de cada alumno (Laguía & Vidal, 2015).

4. PROPUESTA EDUCATIVA: DESARROLLO DE RINCONES

4.1. Características generales del aula y de los rincones del centro

4.1.1. Espacio

La clase es un entorno bastante amplio en el que se pueden observar dos zonas principales: un espacio central, donde se encuentran cuatro equipos de mesas y sillas, y un espacio alrededor de los mismos, en el que se sitúan los diferentes rincones.

Al inicio de mis prácticas, el aula contaba con cuatro rincones: el rincón de la **alfombra** (el cual incluía el **rincón de la biblioteca**), el de las **construcciones** y el del **juego simbólico**. Más tarde, con la llegada del tercer trimestre, se incluyeron dos rincones más: el rincón de los **pueblos del mundo**, el cual daba respuesta a uno de los contenidos contemplados en la PGA (“Conocimiento de los distintos pueblos del mundo”), y el **rincón de la música**, el cual tuve la gran oportunidad de crear.

De acuerdo con la fundamentación teórica de la organización del espacio en la metodología por rincones, cada rincón puede acoger de dos a cinco niños. Teniendo presente que el aula cuenta con 24 niños, **seis** sería el número de rincones óptimo en la clase ya que, de esta forma, los chicos podrían elegir libremente al rincón al que ir, al ofrecer varias plazas libres en los distintos rincones. Por esta razón no se debería eliminar ningún rincón.

Los rincones de juego simbólico y el de la alfombra han permanecido en el mismo lugar durante todo el curso, mientras que el rincón de las construcciones se ha desplazado hacia la derecha, acercándose más al rincón del juego simbólico, de forma que se pudiera liberar algo de espacio para poder añadir el rincón de música a su izquierda. Al incluir este nuevo rincón se realizó una adecuada **delimitación** entre este y el de construcciones con la ayuda de dos muebles: uno de ellos contenía materiales de **plástica** (moldes, rodillos, modeladores, plastilina de colores, tijeras etc.) y los métodos utilizados, mientras que en el otro se encontraban organizados adecuadamente los distintos materiales del rincón de **construcciones**. De esta forma, el orden de los elementos en esta pared sería el siguiente: rincón de música, mueble con las bandejas de materiales de plástica, mueble de los materiales de construcción, rincón de las construcciones y rincón de juego simbólico. Con esto, se puede observar que no existía delimitación alguna entre el rincón de construcciones y el del juego simbólico, debido a la falta de espacio, la cual también provocó que los niños **transportaran** los materiales a otros rincones o lugares del aula y jugaran en estas zonas en las que contaban con más espacio. De este modo, los niños jugaban en el rincón de la alfombra o entre grupos de mesas con materiales del rincón de las construcciones y del juego simbólico. Así, la delimitación existente perdía su sentido ya que los niños ofrecían una solución al poco espacio del que disponían. En este sentido, es importante señalar que la delimitación de los rincones no implica que los niños se ajusten de forma exacta a un perímetro determinado, sino que permite crear una zona en la que puedan desarrollar las distintas actividades propuestas de forma adecuada. El rincón de los pueblos del mundo, por su parte, no provocó ningún cambio de disposición en ningún rincón, ya que se ubicó en un espacio libre junto a la pizarra y los lavabos del aula.

Propuesta organizativa de mejora de la variable espacio. Antes de presentar la sugerencia de mejora, me gustaría señalar que los cambios que se enumerarán a continuación no serían necesarios si se contara con un **espacio más amplio**, lo cual supondría un gran beneficio para el aula dado que un espacio mayor daría una mejor respuesta a las **necesidades motoras** de los niños de entre tres y cuatro años. Aunque la distribución de los distintos elementos actualmente permita el **libre desplazamiento** de los pequeños por el aula, esta propuesta organizativa tiene la intención de **optimizar** todavía más el espacio de la misma con el fin de alcanzar varios **objetivos**:

- Conseguir más espacio libre
- Reducir al mínimo las situaciones en las que sientan reducida su libertad de movimiento o que dificulten el acceso a los materiales, debido a la disposición de los componentes del aula.
- Contar con rincones de **calidad**, los cuales dispongan del **espacio** suficiente para desarrollar las actividades que se propongan, posibiliten ubicar los distintos **materiales** en el rincón correspondiente y permitan que se pueda llevar a cabo una adecuada **delimitación** de los mismos.

Con el fin de alcanzar estos objetivos se propone seguir manteniendo la idea de organizar la clase en seis espacios diferentes, pero contando con la zona que nos ofrecen las **mesas** y las **sillas** para ubicar algunos rincones y trasladando algunos de estos a otros lugares.

De esta forma, el aula contaría con cuatro rincones fijos alrededor de los grupos de mesas y sillas y con otros dos ubicados en el espacio central de la clase, utilizando dos de estos grupos.

Los rincones **fijos** serían: el rincón de las **construcciones**, el de la **biblioteca**, el del **juego simbólico** y el **rincón "temporal"**. Como se explicará con más detalle en el apartado del rincón de la alfombra, se propone dividir este espacio de la alfombra en dos zonas, de forma que se puedan distinguir dos rincones: el de las construcciones y el de **biblioteca**. El primero ocuparía dos de las colchonetas de la alfombra y el segundo únicamente una de ellas.

Por otro lado, dado que el rincón de los pueblos del mundo fue creado para dar respuesta a uno de los contenidos del currículo, se propone integrarlo como rincón habitual en el aula como rincón "temporal", el cual se podría transformar periódicamente **según** las temáticas o intereses que surgieran durante el curso. De esta forma, aunque todos los rincones deban responder a los intereses y necesidades de los niños, este rincón podría tener la característica intrínseca de variar, de forma fija cada trimestre, aproximadamente.

Por otro lado, teniendo en cuenta que las **mesas** y **sillas** ocupan un gran espacio en el aula, se considera interesante utilizar estas zonas para realizar algunas actividades en las mismas que **necesiten** una **superficie firme**. Por esta razón, se propone crear un quinto espacio de **plástica** en uno de los grupos de mesas y un sexto, como **extensión** del rincón de las **construcciones**, de **juegos didácticos**, en el que se proporcionarían puzzles de diferente complejidad, encajres, dominós, placas de pinchos, etc., en otro de los grupos. El motivo de incorporar un espacio de actividades plásticas y otro de juegos didácticos es que durante mis prácticas he podido comprobar el gran **interés** que sienten los niños por las actividades artísticas, por un lado, y por los puzzles y encajes, actividades que no realizan durante el juego por rincones ya que no forman parte de ninguno.

De acuerdo con el apartado 3.1.3. Organización: espacio, tiempo y materiales, lo más recomendable es que cada rincón tenga un espacio fijo. Sin embargo, cuando no se cuenta con el espacio suficiente como para crear los rincones necesarios para ofrecer una elección del rincón no condicionada por parte de los niños, la solución que proponen Fernández et al. (1997) es la de crear diferentes zonas en las que se presenten los distintos materiales **en cada sesión** de juego. En este caso los rincones de

plástica y de juegos didácticos se adaptan perfectamente a esta propuesta ya que requieren únicamente un grupo de mesas y sillas y un lugar para dejar el material.

Seguidamente se explicarán los **desplazamientos** que experimentarían algunos de los rincones de la clase (rincón de música, rincón de los pueblos del mundo y rincón construcciones), de acuerdo con la presente propuesta.

Como se ha mencionado anteriormente, en el momento de incorporar el rincón de la música se produjeron algunos cambios en la disposición de los rincones: el rincón del juego simbólico, haciendo esquina, se encontraba junto al rincón de las construcciones a su izquierda, por lo que, al añadir el rincón musical a la izquierda del de las construcciones, este se vio reducido considerablemente junto con el de juego simbólico. Por esta razón, el primer cambio que se realizaría sería el de **trasladar el rincón de música** a la sala de psicomotricidad, situado en el edificio contiguo, o al aula de música, ubicada en uno de los edificios anexos. Este cambio permitiría que el rincón de música contara con un espacio específico en el que poder experimentar libremente sin el temor de poder dificultar el trabajo de otros compañeros, junto con un entorno más amplio y adecuado para realizar las actividades musicales propuestas. Además, este hecho permitiría que el rincón musical fuese **reemplazado** por el de los pueblos del mundo, lo cual supondría una gran ventaja ya que se facilitaría el tránsito en la zona de los lavabos del aula, puesto que el rincón de los pueblos del mundo se encontraba situado muy próximo a estos.

Por último, se **desplazaría el rincón de las construcciones** (mueble junto con su correspondiente material) al lado de la biblioteca de aula ya que, de este modo, todo el material estaría al lado del lugar que los pequeños utilizan habitualmente para realizar estas actividades al ser el más espacioso del aula, la alfombra. De esta forma, además de dar respuesta a la demanda de espacio para desarrollar sus juegos de construcción, se podría efectuar una adecuada **delimitación** de los rincones de nuevo.

4.1.2. Recursos materiales

Los materiales que se presentan en los distintos rincones son **atractivos** para los niños y cumplen con las normas básicas de **seguridad**. Además, el aula cuenta con material **necesario** para todos los chicos, siempre y cuando no se supere el número de niños recomendado por rincón. Por otra parte, aunque la mayoría de los materiales se encuentran correctamente ordenados, en algunos rincones podría optimizarse su **organización**, como en el de juego simbólico, donde los distintos materiales se sitúan de forma más o menos ordenada sobre el poyete que bordea la pared.

Por otro lado, algunos materiales se encuentran **alejados** del rincón al que están asociados (caja de disfraces del juego simbólico) por lo que sería conveniente ubicarlos en el rincón con el que se encuentran mantienen más relación. Otros materiales, como los puzzles y un juego de familia (pequeños muñecos de plástico de nacionalidad latinoamericana) solo son **accesibles** por el adulto por lo que resultaría adecuado ubicarlos en un lugar en el que los niños pudieran acceder de forma autónoma.

Propuesta organizativa de mejora de la variable material. En relación con la organización de los materiales del juego simbólico, se propone contar con algunos **recipientes adicionales** para guardar

los materiales, ya que algunos de los que se emplean para guardarlos se utilizan también durante el juego, por lo que no resultaría conveniente etiquetarlos. De esta forma, el siguiente paso a seguir sería el de **etiquetar** correctamente los nuevos recipientes con el fin de eliminar cualquier duda sobre dónde guardar exactamente cada elemento después de jugar.

Por otro lado, el hecho de contar con dos rincones en la pared en la que se ubica el rincón del juego simbólico en lugar de tres, permite que se disponga de más espacio para colocar los distintos materiales en la sección del poyete que corresponda sin invadir el rincón contiguo, lo cual no se podía realizar en la disposición anterior. Además, si se utilizan pequeñas **cajas apilables** como recipientes en los que guardar los materiales, se podría escoger entre organizarlos de forma horizontal o vertical, uno encima de otro en dos alturas. De este modo, todos los materiales quedarían visibles y serían accesibles fácilmente.

En segundo lugar, se propone ubicar la caja de los disfraces en el rincón del juego simbólico, aunque los niños no se limiten a jugar en ese espacio únicamente sino por toda la clase.

En tercer lugar, sería aconsejable situar todos los materiales (excepto algunos materiales muy delicados, como los libros de *pop-up*) al alcance de los niños. De esta forma, los **puzles** podrían ubicarse en un espacio habilitado en el **mueble** de las **construcciones**, mientras que el juego de la familia podría situarse sobre el poyete de la pared del rincón de juego simbólico, ambos con una señalización adecuada para los mismos. Aunque los niños suelen utilizar uno de los equipos de mesas y sillas para jugar al juego de la familia y no el rincón del juego simbólico, no resultaría desacertado ubicarlo en el rincón de juego simbólico debido a sus características.

4.1.3. Tiempo

La mayoría de los niños juega todos los días a los rincones tras finalizar las actividades propuestas por la maestra, aunque el tiempo en el que juegan en los mismos varía según lo rápido que acaben estas. Por otra parte, siempre se planifica un tiempo a lo largo de la semana en el que todos los niños comienzan a jugar en los distintos rincones al mismo tiempo, que oscila entre los cuarenta y cinco y los noventa minutos, según si se realiza en una o dos sesiones. En cualquiera de los casos, el juego por rincones, el cual se lleva a cabo alrededor de la misma hora por la mañana, consta de tres pasos principales: en primer lugar, los niños deciden al rincón al que ir guiados por sus intereses, después juegan en el mismo el tiempo que desean y finalmente recogen el material. De este modo, no se lleva a cabo un **control** del rincón o los rincones por los que pasa cada alumno.

Propuesta organizativa de mejora de la variable tiempo. Se propone **augmentar** la **frecuencia** del trabajo por rincones de tal forma que se planifique un **tiempo diario** en el que todos los niños puedan beneficiarse de esta actividad durante el mismo tiempo. Por otro lado, se sugiere, **augmentar el tiempo** dedicado al juego por rincones y que este tenga aproximadamente la **misma duración** en cada sesión.

Por otro lado, se sugiere utilizar un sistema que garantice que todos los niños jueguen en los diferentes rincones a lo largo de la semana, como podría ser un cuadro de doble entrada, con las características

detalladas en el apartado 3.1.1. De este modo, los niños seguirían eligiendo libremente el rincón al que ir, pero irían adquiriendo mayor conciencia sobre los rincones por los que han pasado.

4.1.4. Otros

En este apartado se incluyen otros factores, no relacionados con el espacio, los materiales o el tiempo, que sería conveniente tener en cuenta para mejorar la propuesta por rincones.

En primer lugar, no existen normas establecidas respecto al **número máximo** de niños que puede acoger cada rincón, lo cual genera aglomeraciones en algunas ocasiones y conflictos entre estos debido a la falta de material para todos los niños que se encuentran en el rincón.

En segundo lugar, sería interesante programar unos minutos de reflexión en los que los niños pudieran compartir sus experiencias con los demás, lo cual resultaría muy interesante desde el punto de vista de la expresión oral.

Propuesta organizativa de mejora a nivel general. Se propone **definir** el **número máximo de niños** por **rincón** de tal forma que se eviten las disputas y aglomeraciones. De este modo, se podría contar con un cartel en cada rincón con tantos espacios como niños pudieran jugar en el rincón de forma que los niños solo podrían añadirse al juego en un determinado rincón si hubiera espacio disponible. Cuando el niño quisiera cambiar de rincón, retiraría su foto y la colocaría en otro rincón al que le apeteciera ir y hubiese plazas libres. Asimismo, se sugiere planificar un tiempo de **puesta en común** en el que los niños pudieran expresar las vivencias experimentadas.

4.2. Características psicoevolutivas del grupo clase

4.2.1. Desarrollo global del niño (físico, cognitivo, afectivo, social-moral)

• Desarrollo físico

Aunque los niños entre tres y seis años siguen creciendo rápido, lo hacen a menor velocidad que antes (Coll et al., 2015; Papalia et al., 2010). Hacia los tres años comienzan a adoptar el aspecto delgado de la infancia: su tripa se endurece al desarrollar los músculos abdominales, y el tronco, las piernas y los brazos se alargan. Aunque la cabeza sigue siendo grande, se encuentra más proporcionada con el resto de partes del cuerpo, ya que estas comienzan a asemejarse a las adultas (Papalia et al., 2010).

El desarrollo músculo-esquelético hace a los niños más fuertes y con una figura más sólida, gracias a la aceleración del proceso de conversión del cartílago en hueso. Por otra parte, los sistemas respiratorio y circulatorio aumentan su capacidad, por lo que mejoran su resistencia física. Finalmente, la mejora del sistema inmune contribuye al mejor estado de salud de los niños. Estas transformaciones, organizadas por un cerebro y un sistema nervioso en proceso de maduración, impulsan el desarrollo de numerosas habilidades motoras (Papalia et al., 2010).

En relación al cerebro, se produce la **arborización** de las dendritas y la **conexión** de unas neuronas con otras (Coll et al., 2015). Según Lenroot y Giedd, 2006, en Papalia et al. (2010), la densidad de las sinapsis en la corteza prefrontal llega a su punto más elevado a los cuatro años.

Según Toga et al., 2006, en Papalia et al. (2010), las fibras del cuerpo calloso comienzan a mielinizarse de forma progresiva, lo cual favorece que se transmita la información más rápidamente y que exista una mejor unión entre los hemisferios izquierdo y derecho. Según Lenroot y Giedd, 2006, en Papalia et al. (2010), este desarrollo favorece la mejora de algunas funciones como la coordinación de los sentidos, los procesos de memoria, atención y activación, y el habla y la audición.

Entre los tres y seis años, las áreas que mayor evolución experimentan son las frontales, las cuales se encargan de planificar y organizar las acciones (Coll et al., 2015; Papalia et al., 2010). De esta manera, muchas de las acciones involuntarias son sometidas, en mayor o menor grado, al control cortical, lo cual permite que se mejore el control de la atención, pudiendo cambiar el foco de atención cuando se desee y aumentando la atención sostenida (Coll et al., 2015).

Debido al gran desarrollo madurativo que experimenta el cerebro durante estos años, aumenta el control sobre el propio cuerpo, de acuerdo con las leyes céfalo caudal y próximo distal. El control de los brazos se optimiza y se expande por las piernas, llegando de forma progresiva a las zonas más lejanas del eje corporal, permitiendo lograr un mayor dominio sobre los músculos de la muñeca y los dedos (Coll et al., 2015).

De acuerdo con Coll et al. (2015), la **lateralización** suele expresarse entre los tres y los seis años. Sin embargo, si esta no llega a producirse de forma natural, se sugiere lateralizar al niño a uno u a otro lado antes de comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura (Coll et al., 2015).

• **Desarrollo cognitivo**

De acuerdo con la teoría de Piaget, los niños de tres y cuatro años se encuentran en el periodo **preoperacional**, llamado así debido a que los pequeños no están preparados para desarrollar operaciones mentales lógicas (Coll et al., 2015; Papalia et al., 2010).

Entre el periodo sensoriomotor al de operaciones concretas se pueden distinguir dos etapas: la del pensamiento simbólico o preconceptual (desde el año y medio a los cuatro años) y la del pensamiento intuitivo (desde los cuatro a los siete) (Coll et al., 2015). A partir de lo señalado por Coll et al. (2015) y Papalia et al. (2010), se enumeran los rasgos principales de la etapa preoperacional.

- Generalización de la **función simbólica**. La función simbólica, la cual aparece en el periodo **sensoriomotor** alrededor del año y medio a los dos años, permite que se utilicen símbolos o representaciones mentales a las que se les ha asignado un significado (palabras, imágenes o números). Los niños de infantil manifiestan la adquisición de esta capacidad a través de la imitación diferida, el lenguaje y el juego de simulación.
- Razonamiento por **transducción**. Relacionan dos sucesos en los que se produzca o no una relación causal lógica, considerando todas estas relaciones igual de previsibles.
- Adquisición del concepto **identidad**. Comprenden que aunque los objetos o las personas varíen en su tamaño, forma o apariencia continúan siendo las mismas, lo que les permite identificar similitudes y diferencias entre los objetos y, de este modo, realizar **clasificaciones**, las constituyen un mecanismo esencial para obtener nueva información.

- **Centración.** Se concentran en algún elemento de la situación e ignoran los demás, lo cual no les permite llegar a conclusiones lógicas. Como ejemplos de la centración destacan el **egocentrismo** y la **conservación**.

Por otra lado, la maduración del cerebro y los progresos generales a nivel cognoscitivo permiten desarrollar las capacidades relacionadas con la teoría de la mente (Papalia et al., 2010).

En relación a la **memoria**, los niños únicamente recuerdan los acontecimientos que les provocaron un gran impacto (Papalia et al., 2010). En este sentido, es más sencillo evocar los sucesos emocionales que los neutros, y en especial los episodios negativos (Blakemore & Frith, 2015). Por esta razón, es fundamental valorar las emociones debido a la gran influencia que ejercen sobre los procesos cognitivos.

Alrededor de los tres o cuatro años surge un tipo de memoria episódica, la memoria autobiográfica, la cual no puede manifestarse sin que se haya alcanzado un desarrollo del lenguaje y un concepto de sí mismos que les permita incorporar como parte de su vida los sucesos que vivan y compartirlos como vivencias propias (Howe, 2003, Fivush y Nelson, 2004, Nelson, 2005, en Papalia et al., 2010).

En otro orden de ideas, el modo en que se describen los niños a sí mismos se transforma a lo largo de los años. De esta forma, hasta los cinco o seis años, se definen atendiendo a distintos aspectos, los cuales no mantienen una relación lógica entre sí (Papalia et al., 2010). Además, en esta edad, el desarrollo del lenguaje y de sus habilidades sociales les permiten comenzar a comprender las emociones y pensamientos (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003, en Papalia et al., 2010).

• **Desarrollo afectivo**

Algunos autores citados en Papalia et al. (2010) como Dennis, 2006, Garner y Power, 1996, Laible y Thompson, 1998, y Denham et al. (2003) nos permiten una mayor comprensión de este ámbito.

Según Dennis, uno de los progresos más significativos en la etapa infantil es la capacidad para comprender y regular los sentimientos. Garner y Power, por su parte, afirman que los niños que son capaces de entender sus emociones pueden controlar mejor la forma de mostrarlas y ser más empáticos. De acuerdo con Laible y Thompson, la capacidad de regular la propia conducta contribuye a que los niños puedan orientar su conducta más fácilmente y, según Denham et al., a mejorar sus relaciones sociales.

Los niños son capaces de hablar sobre sus sentimientos, identificar los de otros y comprender que las emociones se encuentran asociadas a experiencias y deseos Saarni, Mumme y Campos, 1998, en Papalia et al. (2010). Sin embargo, no comprenden que se puedan sentir dos emociones opuestas a la vez. Por otra parte, alrededor de los tres años, tras desarrollar la conciencia de sí mismos y asumir las normas de comportamiento definidas por sus padres comienzan a experimentar otras emociones como la culpa, el orgullo o la vergüenza (Papalia et al., 2010).

• **Desarrollo social-moral**

Piaget fue el primero en estudiar la **teoría de la mente** de los niños, su conciencia inicial sobre sus propios procesos mentales y los de los demás (Papalia et al., 2010). En esta teoría intervienen varios elementos. En primer lugar, en relación al pensamiento y los estados mentales, los niños de entre tres y cinco años, entienden que el pensamiento se lleva a cabo en el interior de la mente, que se pueden pensar cosas reales o imaginadas y que esta acción es compatible con la realización de otras actividades al mismo tiempo (J. H. Flavell, Green y Flavell, 1995, en Papalia et al., 2010). Sin embargo, los niños de esta etapa aún no son conscientes de que se piensa en palabras (Flavell, Green, Flavell y Grossman, 1997, en Papalia et al., 2010).

Según Delval (2002), los niños comienzan a entender desde que son muy pequeños algunos conceptos utilizados para denominar actividades o estados mentales y son capaces de identificarlos tanto en sí mismos como en los demás, gracias a lo cual pueden comprender su propia actividad, la de otras personas e intentar coordinar ambas. Aunque durante muchos años se ha mantenido la idea de que los niños son incapaces de tomar la perspectiva de otras personas, hoy se sabe que desde los dos años los niños son conscientes de que los demás tienen una perspectiva diferente a la nuestra, la cual pueden describir a partir de los tres años (Coll et al., 2015). De este modo, junto con la disminución del egocentrismo y el aumento de la empatía, los niños adquieren la capacidad de entender que los demás tienen otros estados mentales, lo cual se conoce como **cognición social** (Papalia et al., 2010).

Hacia los cuatro años, los niños empiezan a comprender que las personas tienen distintas **creencias** sobre el mundo, las cuales, además de influir las acciones que realizan (Papalia et al., 2010), pueden ser falsas (Flavell et al., 1995, en Papalia et al., 2010).

En relación con la distinción entre **fantasía y realidad**, entre el año y medio y los tres años, los niños comienzan a diferenciar entre los hechos reales y los imaginados. Por otro lado, el **pensamiento mágico** les permite dar una explicación a acontecimientos a los que no pueden dársela (Papalia et al., 2010).

Durante la infancia, la forma más habitual de violencia es la **agresión instrumental**, en la cual los pequeños se sirven de la agresión para conseguir sus objetivos. Este tipo de agresión se manifiesta la mayoría de las veces en el juego social (Papalia et al., 2010). En este sentido, es importante permitir que los niños vivan este tipo de enfrentamientos ya que constituyen oportunidades de socialización en las que aprenden a proteger sus principios y a resolver los conflictos por ellos mismos (Ross, 1996, en Papalia et al. 2010).

A los tres años, los niños suelen comenzar a entablar sus primeras amistades, a través de las cuales aprenden a solucionar los problemas que surgen en las mismas, a ponerse en el lugar del otro, y observan diferentes modelos de conducta (Papalia et al., 2010).

Entre los objetivos más señalados del proceso de socialización de los niños se encuentra el aprendizaje de lo que es considerado socialmente correcto y lo que no, el cual se alcanza a través de un proceso de asimilación y construcción de dichos valores (Coll et al., 2015). Los estudios realizados por Kohlberg,

1968,1982, citado en Coll et al. (2015) demuestran que el razonamiento moral se desarrolla paralelamente al desarrollo cognitivo y a la habilidad de adquirir enfoques sociales. No obstante, un elevado desarrollo cognitivo no implica un alto razonamiento moral (Coll et al., 2015).

En relación al desarrollo de los valores morales, antes de los dos años se pueden observar conductas prosociales tales como ayudar a otras personas o compartir objetos y comida (Papalia et al., 2010), conductas que pueden revelar el desarrollo de la capacidad para imaginar cómo se sienten otras personas (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992, en Papalia et al., 2010). Es importante tener en cuenta que el ambiente ejerce una clara influencia sobre las conductas prosociales, de modo que los niños prosociales cuentan con ejemplos de estas conductas en sus padres, hermanos, compañeros o maestros (Papalia et al., 2010). Aunque estas conductas prosociales progresarán a lo largo de la etapa infantil, los niños tendrán más facilidad para llevar a cabo conductas de este tipo con personas y situaciones que les resulten familiares que con personas o situaciones nuevas (Coll et al., 2015).

4.2.2. Desarrollo del niño en áreas específicas del aprendizaje

- **Desarrollo motor**

Los niños de estas edades mejoran su coordinación gracias al desarrollo de las zonas motoras y sensoriales de la corteza cerebral. Además, el desarrollo que experimentan en la motricidad gruesa, junto con la mayor fortaleza de sus músculos y huesos y el aumento de su capacidad pulmonar les permite saltar, trepar y correr más lejos y más rápido. Para adquirir nuevas habilidades más complejas cuentan con unos sistemas, conocidos como sistemas de acción, los cuales permiten elaborar destrezas más complejas a partir de la combinación de habilidades ya adquiridas con habilidades en desarrollo (Papalia et al., 2010).

El niño de tres años se encuentra en un estadio bastante estable al haber finalizado un periodo de maduración nerviosa. En este momento, los niños ya son capaces de realizar todos los movimientos locomotores y manipulativos básicos, no obstante, se debe continuar fomentando su desarrollo. De acuerdo con Amalias, 1984, en Conde & Viciano (2001), en este momento los niños cuentan con un control corporal bastante evolucionado, lo que les permite ganar seguridad en el entorno de su alrededor y relacionarse con este con mayor naturalidad. Su mejor equilibrio les posibilita mantenerse de pie con los **talones juntos** y sostenerse por un instante sobre un pie (Conde & Viciano, 2001).

En relación a la locomoción, sube escaleras turnando los pies sin ayuda y baja escaleras con ambos pies al mismo tiempo. Sus saltos ganan altura y se vuelven más definidos. Según Horst, 1978, en Conde & Viciano (2001), puede aumentar o disminuir la velocidad de la carrera de forma voluntaria. Por otro lado, aunque la mejor coordinación de sus brazos le permita lanzar un objeto hacia delante en una dirección concreta, el control tras el lanzamiento seguirá evolucionando (Conde & Viciano, 2001).

La mejora de la **psicomotricidad fina** en esta etapa le permite doblar hojas, desatarse los cordones de los zapatos, desplazar pequeñas piezas de construcción con control y precisión y adquirir mayor

autonomía a la hora de comer (Gesell, 1979, en Conde & Viciano, 2001). Según Amalias, 1984, en Conde & Viciano (2001), aunque emplea todo el brazo al dibujar, los trazos son más precisos y exactos.

En la siguiente tabla se sintetizan los principales acontecimientos relacionados con el ámbito motor que tienen lugar en los niños de tres y cuatro años.

Tabla 6. Mapa del ámbito motor de Garrote & Aguirre 3-4 años

MAPA DEL ÁMBITO MOTOR DE GARROTE & AGUIRRE 3-4 AÑOS

		3 años	4 años	
CUALIDADES FÍSICAS	FUERZA	Crecimiento en anchura. Potencia en extremidad inferior.		
	RESISTENCIA	Actividad motora espontánea.		
	FLEXIBILIDAD	Factores naturales de desarrollo. Gran flexibilidad.		
	VELOCIDAD	Sistema nervioso no mielinizado en su totalidad. Respuesta motora lenta, especialmente la visomotora aferente.		
KINESTESIA	ESQUEMA CORPORAL	Preferencia lateral	Nombra varias partes del cuerpo. Dibuja hombre en tres partes	
	RELAJACIÓN	Tensión global. Relajación global por palpitaciones.		
	EQUILIBRIO	Sube escaleras. Salta en el sitio.	Equilibrio sobre un pie. Amortigua salto de dos escalones.	
	ACTITUD POSTURAL	Derivada de la constitución genética		
	CAPACIDAD GESTUAL	Situaciones de enfado y alegría		
COORDINACIÓN MOTORA	COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL	MARCHA	Marcha firme. Cambio de dirección. Hacia atrás.	Marcha lateral sin cruzar piernas.
		CARRERA	Inicio.	Sin incorporación de brazos.
		SALTO	A pies juntos en longitud y hacia abajo.	Pata coja con pierna dominante. Dos escalones.
		TREPA	Por espaldera.	Por bancos inclinados.
		GIROS	En el eje longitudinal (en pie).	Volteo hacia delante sin control.
	COORDINACIÓN VISOMOTORA	DESTREZA FINA	Torre de ocho cubos. Garabatea.	Líneas con trazado definido. Arcilla, ceras.
		LANZAMIENTO	Con pies paralelos.	Brazo pegado costado.
		GOLPEO	Chuta pelota	Golpea globos.
		BOTE		Bota con pelotas ligeras. Pierde rápidamente.
		RECEPCION	Estática. Abraza objeto.	Estática con flexión de codos.

(Garrote, del Campo, & Navajas, 2008, pág. 30)

Por último, es importante señalar que, aunque cada niño posee unas habilidades motrices diferentes en función de su genética, es fundamental ofrecerles a los pequeños oportunidades para aprender diferentes habilidades motoras y ponerlas en práctica puesto que estas experiencias van a determinar el nivel de dominio de las mismas (Papalia et al., 2010).

• **Desarrollo verbal**

En primer lugar, es importante tener en cuenta que, para aprender un lenguaje, además de contar con una programación genética apropiada para ello, es necesario escuchar el habla de otras personas (Blakemore & Frith, 2015). En relación a la producción lingüística, los niños de tres años se expresan con bastante soltura en contextos compartidos, pero cuentan con algunas dificultades para explicar

acontecimientos no relacionados con el aquí y el ahora, debidas a que no han finalizado el proceso de asimilación del lenguaje y a los rasgos del pensamiento preoperatorio (Bigas & Correig, 2007).

En cuanto al aprendizaje de la gramática y el vocabulario, Blakemore & Frith (2015) señalan que existe un periodo sensible para el aprendizaje de la gramática, mientras que no lo hay para el aprendizaje de vocabulario. De este modo, mientras que el procesamiento de la información gramatical varía con la edad, se emplean los mismos mecanismos cerebrales para procesar la información semántica a lo largo del tiempo. Por otro lado, gracias al desarrollo experimentado en estas edades en sus aptitudes gramaticales y en su vocabulario, los pequeños aumentan su capacidad para elaborar pequeñas narraciones. En este sentido, los niños con altas habilidades narrativas se encontrarán con menores dificultades al enfrentarse a la lectura y la escritura que los que cuentan con un bajo nivel en dichas aptitudes (Blakemore & Frith, 2015). A continuación, se ofrece una tabla de las características más destacadas de los planos pragmático, fonológico, morfosintáctico y semántico del lenguaje hablado.

Tabla 7. Lenguaje en niños de 3 y 4 años

LENGUAJE EN NIÑOS DE TRES Y CUATRO AÑOS	
PRAGMÁTICA	El lenguaje acompaña las acciones que realizan en el medio (jugar, experimentar, investigar), pero aún no las anticipa ni se utiliza para estructurar sus acciones. El lenguaje contribuye a controlar su conducta y la de los demás.
FONOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación adecuada de la mayor parte de los fonemas de la lengua materna a los tres años. - Dominio de los sonidos vocálicos y consonánticos /p/, /m/, /n/, /k/, /b/, /g/ y /d/. - Adquisición de las vocales antes que las consonantes, las cuales se adquieren en el siguiente orden: por un lado, nasales, oclusivas, aproximantes, fricativas y africadas, y por otro, glotales, bilabiales, velares, alveolares y post-alveolares, dentales y labiodentales y las palatales. - Mayor facilidad en la emisión de los sonidos de principio de palabra. - Grandes diferencias en el ritmo de adquisición de los distintos fonemas.
MORFOSINTAXIS	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de oraciones sencillas con tres o cuatro componentes, las cuales pueden respetar o no el orden convencional, y responden a la estructura sujeto-verbo-objeto. - Omisión de pequeñas partículas (preposiciones o conjunciones). - Gran habilidad para la enunciación de oraciones enunciativas e iniciación en la formulación de oraciones negativas, interrogativas e imperativas. - Dominio de concordancia entre el género y el número. Uso de adjetivos, demostrativos, artículos determinados e indeterminados, plurales y algunos pronombres y preposiciones. - Dominio de los pronombres posesivos de primera y segunda persona y dificultad para utilizar los de tercera ("es de Javi", en lugar de "es suyo"). - Conjugación de verbos en modos indicativo e imperativo en el presente simple. - Iniciación en la utilización de pasado reciente, perfecto y futuro, para manifestar interés o deseo. Regularizan del pasado de verbos irregulares ("rompido", "ponido"). - Dominio de numerosas normas de uso del lenguaje, pero no sus irregularidades.
SEMÁNTICA	El aumento constante del léxico les faculta a expresarse con mayor exactitud. A esta edad conocen alrededor de mil palabras. Utilización de hiperónimos.

Tabla de elaboración propia a partir de Bigas & Correig (2007) y Owens (2011)

En relación a la escritura y la lectura, se trata de dos procesos interrelacionados que se desarrollan de forma simultánea (Bigas & Correig, 2007). Aunque el desarrollo del lenguaje hablado favorece la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, lo habitual es que sea a partir de los cuatro años cuando los niños adquieran las destrezas para leer y escribir, a pesar de que posean un alto nivel en el lenguaje hablado o estén expuestos a libros u otras formas de escritura (Blakemore & Frith, 2015).

En el proceso de adquisición de las habilidades lectoras, los niños pasan tres estadios diferentes. Según el autor al que atendamos, se pueden observar distintas denominaciones para las diferentes etapas. Sin embargo, todos los autores coinciden en las características que poseen las mismas (Bigas & Correig, 2007). A continuación, se ofrece una tabla en la que se incluyen las principales características de cada etapa.

Tabla 8. Etapas de la lectura

ETAPAS DE LA LECTURA	
LOGOGRÁFICA	El niño empieza a interesarse por el lenguaje escrito. Reconoce de forma global ciertas configuraciones gráficas, algunas palabras escritas, como su nombre, logotipos o cuentos que le resulten familiares, y establece conexiones entre el lenguaje escrito y el oral. Aunque no puede descifrar aquellas palabras que no conoce, identifica aquellas cuyo significado conoce. Es muy común que imite la acción de leer, lo cual es una señal muy significativa de motivación hacia la lectura.
ALFABÉTICA	Adquiere la concepción fonológica (conocimiento del valor sonoro que posee cada letra), que le permitirá descodificar signos escritos. Puede unir fonemas mostrados por separado con el fin de crear un significado y aprende que las letras se encuentran en un orden determinado en las palabras. En este sentido, la tarea principal de esta etapa es activar el mecanismo de descifrado del código, siempre bajo la búsqueda del significado. En esta fase, los niños tienen un alto grado de autonomía que les permite no depender del adulto únicamente para saber qué aparece escrito en un lugar concreto.
ORTOGRÁFICA	El lector reconoce al instante los morfemas. Da más valor a las cualidades semánticas y sintácticas de los enunciados que a los elementos fonológicos. Lo más importante es la identidad y el orden de las letras, reunidas en unidades con significado.

Tabla de elaboración propia a partir de Frith, 1989, en Bigas & Correig (2007)

Por otra, parte, en relación al desarrollo de la **escritura**, es un requisito indispensable que los niños comprendan que un objeto se puede representar a través de ciertos sonidos, los cuales pueden expresarse, a su vez, a través de trazos sobre una superficie (Blakemore & Frith, 2015). Al igual que en el desarrollo de la habilidad lectora, existen distintas etapas por las que pasa el niño en el proceso de aprendizaje de la escritura. Teberosky, 1999, en Bigas & Correig (2007), señala los aspectos más destacados de las mismas.

Tabla 9. Etapas de la escritura

ETAPAS DE LA ESCRITURA	
NIVEL 1	Etapa de escrituras indiferenciadas. Imita la acción de escribir de la persona alfabetizada: gestos y rasgos gráficos formales. Concepción de la escritura como sistema para designar.
NIVEL 2	Etapa de escritura como producción controlada para elaborar escrituras diferenciadas. La escritura se focaliza en las cualidades concretas del producto y las formas gráficas se aproximan a las letras convencionales. Se elaboran distintas hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje escrito: la de cantidad, la de variedad interna y la de variedad externa. Se reproducen algunas letras y se conocen los nombres de estas, pero no se les asigna un valor fonético.
NIVEL 3	Etapa de escritura como producción controlada por la separación de la palabra en sílabas. Se descubre algún tipo de conexión entre la grafía y el sonido, y se distinguen dos hipótesis: la silábica cuantitativa y la cualitativa. Se comienza a examinar los elementos sonoros de las palabras y a crear relaciones entre estos y las letras que los representan. Escriben de acuerdo con la separación en sílabas que pueden realizar y aparecen algunas contradicciones puesto que los nuevos conocimientos entran en conflicto con las hipótesis de etapas anteriores. El contacto con el lector experto y los textos son esenciales para dar el salto a la siguiente etapa.
NIVEL 4	Escritura como producción controlada por la separación silábico-alfabética de la palabra. Se comienza a escribir más de una grafía por sílaba.
NIVEL 5	Escritura como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. Se efectúa un análisis alfabético riguroso. La correspondencia entre sonidos y grafías se establece y

ETAPAS DE LA ESCRITURA

generaliza. En los inicios de esta etapa surgen algunas dificultades de escritura con sílabas trabadas, complejas e inversas. Pueden escribir todo lo que son capaces de pronunciar, lo cual no implica que su escritura sea correcta ortográficamente, pero sí se puede entender.

Tabla de elaboración propia a partir de Teberosky, 1999, en Bigas & Correig (2007)

• *Desarrollo de la expresión plástica*

La expresión creativa de los niños va cambiando a lo largo de su desarrollo. Así, los dibujos de los pequeños se convierten en un reflejo de su desarrollo intelectual, físico, social, de su capacidad perceptiva, y también de su potencial creador, de su gusto estético y sus sentimientos (Lowenfeld & Brittain, 1984). En este sentido, Eisner (2011) señala que los niños se expresan a través del dibujo, donde reflejan las emociones asociadas a personas, objetos o acontecimientos, exagerando o aumentando el tamaño de aquello que es importante para ellos.

Lowenfeld & Brittain (1984) distinguen dos etapas en el desarrollo del dibujo hasta los siete años: la etapa de **garabateo**, de los dos a los cuatro años, y la etapa **preesquemática**, de los cuatro a los siete.

Etapas de garabateo. Durante esta etapa, los niños se enfrentan en actitud de **juego** a cualquier manifestación artística. Dibujan realizando movimientos rítmicos con el lápiz sobre la hoja y modelan diferentes formas con plastilina dando golpes con los puños sobre esta. El placer que experimentan realizando estos movimientos con los materiales y la observación de los resultados obtenidos a través de dichos movimientos son los dos grandes motores que impulsan que la realización de esta actividad (Eisner, 2011).

De acuerdo con Lowenfeld & Brittain (1984), se pueden distinguir tres subestadios en esta etapa: el garabateo desordenado, el controlado y el garabateo con nombre. Durante el garabateo **desordenado** el niño no utiliza los dedos ni la mano para controlar la forma de lo que está dibujando, sino que realiza amplios movimientos con el brazo, actividad que le resulta muy placentera. En esta fase, el niño no tiene ninguna intención de hacer representaciones sobre la realidad y no mantiene un contacto visual constante con los trazos que realiza mientras dibuja. Durante el periodo del garabateo **controlado**, el niño comienza a entender que existe una relación entre los movimientos que realiza y los resultados sobre el papel, por lo que muestra mucho empeño en realizar sus dibujos, mejorando, de este modo, su coordinación visomotora. En este momento, empieza a emplear diferentes colores en sus producciones y prueba distintos modos de sujeción de los materiales que utiliza. Al igual que en la fase anterior, el niño está movido por una fuerte sensación **kinestésica**. Al final de este periodo, el niño comienza a relacionar lo que dibuja con elementos del entorno (Lowenfeld & Brittain, 1984).

Alrededor de los tres años y medio, los niños se encuentran en la fase del garabateo con **nombre**, la cual supone un hito en el desarrollo de los niños, puesto que comienzan a darle nombre a sus garabatos y a dibujar con un **propósito**, señal de que su pensamiento ha evolucionado desde el pensamiento kinestésico al imaginativo (Eisner, 2011; Lowenfeld & Brittain, 1984). Mientras que en estadios anteriores el niño se sentía conforme con los movimientos que efectuaba, en este periodo comienza a asociar dichos movimientos con su entorno. El dibujo es un reflejo del mundo emocional del niño, de la forma en la que percibe el medio que le rodea, lo que lo convierte en un potente recurso expresivo. En

esta fase, el niño continúa divirtiéndose con el movimiento físico y siente curiosidad por experimentar con nuevos materiales y técnicas (Lowenfeld & Brittain, 1984). Asimismo, comienzan a acompañar sus actividades plásticas con diálogos con el propio yo en los que se indican lo que deben hacer, describen lo que están realizando o cuentan historias, lo cual no deja de ser una manifestación de la inmersión en el proceso creativo (Eisner, 2011).

Etapa preesquemática. En esta etapa los niños dibujan formas conscientemente que se relacionan con elementos de la realidad y comienzan a controlar más sus movimientos, abandonando el dibujo a través de amplios movimientos con los brazos, lo que les permite dibujar formas más fácilmente reconocibles, entre las cuales el hombre es el primer símbolo conseguido. Se trata de los inicios de la comunicación gráfica (Lowenfeld & Brittain, 1984).

• **Desarrollo de la expresión musical**

Existen múltiples teorías acerca del desarrollo y la educación musical, sin embargo, el modelo **cognitivo-evolutivo**, el cual sostiene que las estructuras cognitivas varían con la edad, es el que cuenta con mayor reputación. De esta forma, el niño de tres años se halla en pleno proceso de acomodación y asimilación de los principales elementos de la música (Sarget Ros, 2003).

Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008), basándose en diferentes autores como Shuter-Dyson y Gabriel, 1981, Ross, 1984, Swanwick, 1988, y Hargreaves, 1995, nos ofrecen una visión sobre el **desarrollo musical** de los niños a esta edad. Shuter-Dyson y Gabriel sostienen que a los tres años ya están preparados para desarrollar el oído absoluto y pueden percibir el **diseño general** de una **melodía**. Ross, por su parte, afirma que entre los tres y los cuatro años, los niños exploran musicalmente con la voz, van adquiriendo mayor control sobre las estructuras y patrones sonoros, son capaces de realizar anticipaciones musicales y muestran sensibilidad ante los gestos expresivos. Swanwick defiende que, desde el nacimiento hasta los cuatro años, los niños dan una respuesta ante los materiales sonoros y los manipulan a través de los sentidos, aunque no prestan demasiada atención a la expresividad. De acuerdo con este autor, se distinguen dos periodos principales: el **sensorial** y el **manipulativo**. Durante la primera etapa, el niño se siente atraído hacia los timbres, los cambios de intensidad y el manejo de los objetos sonoros, aunque aún no puede llevar un tiempo estable y **no** es sensible a la **tonalidad**. En la segunda, los pequeños se sienten atraídos por las técnicas instrumentales y ya cuentan con una clara organización del tiempo en un **compás regular**. Por último, Hargreaves afirma que entre los tres y los cuatro años, los niños son capaces de distinguir las características generales de la melodía e interpretar canciones de forma **espontánea**, en las que incluyen elementos melódicos y rítmicos de canciones que han escuchado (Akoschky et al., 2008).

De esta forma, el proceso sería el siguiente: los niños reciben estímulos musicales de su **entorno**, extraen diferentes elementos que se repiten en dichas piezas y los incorporan en sus producciones musicales. Con esto, a medida que los chicos vayan desarrollando sus habilidades cognitivas, podrán captar nuevos elementos que transformarán sus cantos y lograrán que se aproximen cada vez más a las canciones que deseaban interpretar (Sarget Ros, 2003).

Del mismo modo, aunque los niños de tres a seis años sean capaces de percibir todo tipo de sonidos, con el paso del tiempo se involucrarán más en la escucha y producción de los mismos de forma **intencionada**, primero a través de la **voz** y, más tarde, con **diferentes materiales** que se les ofrezcan (Akoschky et al., 2008).

Por otra parte, los **movimientos** de los niños de tres años se vuelven más **coordinados** y variados, lo cual les conducirá a los **juegos cantados**. Estos juegos revelan el mayor nivel de asimilación que poseen los niños respecto a la música, que hace que puedan ponerlo en práctica en diferentes tareas lúdicas y sociales (Sarget Ros, 2003).

Por último, al finalizar los tres años, los niños comienzan a distinguir y a manipular los instrumentos de **percusión** con una precisión mayor y a disfrutar al participar en pequeñas obras **teatrales** y **bailes** (Cremades et al., 2017).

• **Desarrollo del pensamiento lógico-matemático**

Para lograr una buena enseñanza escolar en el ámbito matemático, debemos apoyarnos en los conocimientos que el niño aprende **informalmente** (Baroody, 2000), de manera que el pensamiento lógico sea el resultado final de una serie de procesos y relaciones que tienen su origen en el aprendizaje que los niños llevan a cabo de forma natural (Arteaga & Macías, 2016).

La etapa de entre tres y cuatro años tiene algunas características que dificultan el desarrollo del pensamiento lógico, como son el **egocentrismo**, la **transducción** y el **pensamiento irreversible**. A través de la transducción, el niño generaliza casos particulares sin atender a principios lógicos. El pensamiento irreversible, por su parte, obstaculiza de algún modo que los niños puedan explicar el proceso de razonamiento que han llevado a cabo. Esto también es debido a la falta de introspección, la cual limita la conciencia que tienen de su propio pensamiento (Arteaga & Macías, 2016; Chamorro, 2012).

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático comienza cuando el niño empieza a asociar una palabra, una imagen o un sonido con un objeto. Más tarde, los pequeños adquieren sus primeras estructuras lógicas, como son la enumeración, la seriación y la clasificación de elementos, siguiendo distintos principios y razonamientos. Sin embargo, en esta etapa aún no pueden establecer relaciones ni realizar operaciones lógicas concretas (Alsina i Pastells, 2006; Arteaga & Macías, 2016).

El origen de las seriaciones se encuentra en las construcciones que crea el niño en esta etapa, en las que coloca unos elementos encima de otros, primero de forma aleatoria y más tarde de mayor a menor tamaño (Alsina i Pastells, 2006). Según Vallès, 2001, en Alsina i Pastells (2006), el niño descubre de forma natural la diferencia entre dos elementos realizando comparaciones basadas en la observación de características específicas.

Los inicios del **conteo** comienzan como una recitación de la secuencia numérica, no obstante, Gelman y Gallistel, 1978, en Arteaga & Macías (2016) sostienen que se deben adquirir diferentes principios para lograr contar de forma adecuada: el de correspondencia uno a uno, el de orden estable, el de cardinalidad, el de abstracción y, finalmente, el de irrelevancia del orden. A partir del conteo, los niños

van aprendiendo que los cambios de apariencia o de orden no influyen sobre el valor cardinal, mientras que agregar o eliminar elementos sí que lo hace (Baroody, 2000). De este modo, gracias al principio de conservación van adquiriendo la noción de **número** (Alsina i Pastells, 2006).

Antes de lograr un gran dominio sobre las combinaciones numéricas fundamentales, los niños suelen servirse de procedimientos de cálculo basados en el conteo en los que en un comienzo utilizan los dedos de su mano o los bloques (Baroody, 2000).

De acuerdo con Chamorro (2012), al finalizar el primer curso de infantil, los niños habrán desarrollado diferentes aspectos numéricos que les permitirán realizar distintas acciones, entre las que se encuentran: recitar la cantinela hasta el número seis u ocho; emplear las palabras-número para señalar cantidades; **contar** hasta cuatro; usar de forma correcta la cantinela; usar con conocimiento las palabras “mucho”, “un poco”, “nada”, “demasiado”, “falta” y “bastante”; llevar a cabo distintos procedimientos, numéricos o no, para comparar la cantidad de elementos que tienen dos colecciones realizando emparejamientos, estimaciones y reagrupamientos; crear o modificar colecciones con el fin de que tengan los mismos elementos que otra colección; y repartir una colección.

En esta edad los procesos intelectuales y perceptivos se encuentran fuertemente relacionados ya que, la **manipulación sensorial** les permite componer esquemas más específicos con los que pueden conocer los distintos elementos y distinguirlos de otros, creando así las primeras relaciones entre estos (Arteaga & Macías, 2016). En este sentido y, en relación a la geometría, las experiencias vividas a través de los sentidos construyen los cimientos sobre los cuales establecer las futuras abstracciones y actividades (Alsina, Burgués, & Fortuny, 1997). Hacia los dos años se puede considerar que los niños han comenzado a adquirir conocimientos geométricos, puesto que empiezan a desarrollar la habilidad para asimilar las propiedades geométricas que observan (Alsina i Pastells, 2006).

4.3. Evaluación de los rincones

De acuerdo con el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se señalan los siguientes principios: la evaluación de esta etapa será global, continua y formativa; la evaluación permitirá conocer tanto los aprendizajes alcanzados como los ritmos de aprendizaje individuales; los criterios especificados por las distintas áreas serán los referentes por los que guiarnos en el proceso de evaluación; los maestros deberán realizar una evaluación de su propia práctica educativa; el método fundamental del proceso de evaluación será la observación directa y sistemática (BOE, 2007).

Laguía & Vidal (2015) y Fernández et al. (1997) comparten los criterios especificados por el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre y apuestan por una evaluación de **calidad** durante la etapa de infantil en la que se valoren tanto los aprendizajes adquiridos como la forma de acercarse a los mismos. Estos autores defienden que este hecho aporta una valiosa información a la hora de tomar decisiones educativas que mejoren la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Fernández et al., 1997; Laguía & Vidal, 2015).

Ibáñez (1996), por su parte, considera la observación como la mejor forma de evaluar los aprendizajes y avances de los niños, en la que incluye las preguntas realizadas oralmente y, especialmente, la observación de la manipulación que llevan a cabo de los objetos y la resolución de las situaciones que se les presenten. Además, señala la importancia de realizar una evaluación continuada tanto a nivel individual como general ya que, de esta forma, se contará con información detallada sobre los distintos avances, procedimientos y actitudes de cada niño, así como de la respuesta general de la clase en relación a la adquisición de los contenidos conceptuales, entre otros. Es decir, esta **evaluación continuada** le permitirá reconocer de forma rápida los distintos **ritmos** de cada alumno y le permitirá **programar** eficazmente actividades futuras (Ibáñez, 1996).

De acuerdo con Coll et al. (1990), Vygotsky defendía que eran necesarias tanto la evaluación de las capacidades cognitivas del alumno como de la práctica pedagógica del maestro. La evaluación de las capacidades del alumno nos permite conocer sus habilidades actuales y elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje con apoyos en la ZDP ajustados a su realidad que le permitan desarrollarse de forma satisfactoria, partiendo de su nivel real de desarrollo (ZDR), el cual varía a lo largo del mismo. De esta forma, se debe llevar a cabo un modelo de enseñanza-aprendizaje adaptado al nivel de cada niño y alejarnos de procesos instructivos que se encuentren alejados de la ZDP o subestimen el potencial de los niños, desarrollándose únicamente en la ZDR, lo cual no les permitiría avanzar en su desarrollo (Coll et al., 1990). Vygotsky sostiene que desde la enseñanza se debe analizar el potencial de cada niño para alcanzar niveles superiores de desarrollo a través de la cooperación con los otros (Rieber y Carton, 1987, en Rodríguez Arocho, 1999).

Por otro lado, cuando reflexionamos acerca cómo realizar una **evaluación de calidad** es necesario tener en cuenta varios elementos. Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, en Díaz-Barriga (2006) nos proponen los siguientes:

- En primer lugar, las evaluaciones deben permitir que el alumno manifieste su **verdadera competencia** en una determinada tarea. Las tareas que se planteen en la evaluación, por tanto, deben ser abiertas y poco estructuradas, estar contextualizadas y ofrecer retos intelectuales de forma que permitan que el niño pueda utilizar sus conocimientos, desarrollar un trabajo de investigación individual y emplear distintas estrategias de resolución de problemas. Además, estas tareas deben ser lo suficientemente flexibles para permitir la acogida de los diferentes estilos de aprendizaje, habilidades e inquietudes y la expresión de las destrezas y fortalezas particulares.
- En segundo lugar, los criterios de evaluación deben acoger varios modelos de respuesta y desterrar el modelo en el que solo hay una respuesta correcta. De este modo, la evaluación debe recoger los elementos básicos de un **proceso** que tiene lugar **a varios niveles**.
- En tercer lugar, el objetivo principal de esta evaluación es favorecer que los estudiantes puedan realizar una **autoevaluación** de su propio trabajo. Por último, **compartir** y **debatir** entre todos sobre los nuevos aprendizajes adquiridos es una buena estrategia para realizar una evaluación plena.

En relación con la autoevaluación que nos proponen los autores anteriormente citados, es necesario tener en cuenta que es un proceso complejo de llevar a cabo en el segundo ciclo de infantil, por lo que se recomienda enfocarlo como una iniciación del mismo.

Además, de acuerdo con Díaz-Barriga (2006), este tipo de evaluación trae consigo distintas ventajas: permite que los niños reflexionen sobre sus puntos fuertes y débiles e identifiquen aquellos ámbitos en los que necesitan algún tipo de ayuda; posibilita que los niños se pongan a prueba en situaciones similares de la vida real y permite aportar información tanto a los alumnos sobre sus avances realizados como a los maestros sobre su metodología y situaciones didácticas propuestas. Como se ha mencionado en otros apartados, los rincones se convierten en escenarios idóneos para poder desarrollar evaluaciones de calidad si se trabajan de forma adecuada.

En relación con la **evaluación en los rincones**, Fernández et al. (1997) sostienen que es necesario incluir en los rincones cada cierto tiempo algunas actividades que permitan realizar una evaluación de los contenidos que han adquirido, las cuales pueden ser las que se ofrezcan habitualmente en el rincón o pueden estar diseñadas específicamente para evaluar. De este modo, la evaluación se puede llevar a cabo a través de la observación de las actitudes cuando trabajan solos, por parejas o en equipo en estas actividades o a través de preguntas realizadas de forma más directa por la maestra (Fernández et al., 1997). En este sentido, Fernández et al. (1997) y Laguía & Vidal (2015) coinciden en que el tipo de evaluación que se realice puede variar según el objetivo que se busque en los distintos rincones.

En relación con los criterios de evaluación de los rincones, Laguía & Vidal (2015) señalan que deben ser compartidos por todo el equipo educativo con el fin de considerar los diferentes puntos de vista y contar con una visión más completa.

Por otro lado, la evaluación también resulta de gran utilidad en el momento de diseñar los **materiales** que se ofrecerán en los distintos rincones. Realizar una **evaluación inicial** permite plantear propuestas en las que se incluyan actividades que contemplen los ritmos de aprendizaje de cada alumno y les permitan llevar a cabo un aprendizaje significativo. Para realizar esta evaluación inicial nos serviremos de la observación. En este proceso, se debe valorar, por un lado, las actividades que el niño realiza en la clase y, por otro, la forma de enfrentarse a las diversas situaciones propuestas en los rincones en los primeros días de trabajo en los mismos (Fernández et al., 1997).

En los rincones también es interesante proponer algunas actividades en las que ellos mismos puedan verificar si han realizado correctamente las mismas (actividades autocorrectivas), de forma que no tenga que intervenir la maestra para saber si la han realizado adecuadamente. En este tipo de actividades, la función de la maestra es la de observar si los alumnos son capaces de rectificar algunas acciones que hayan realizado que no les hayan permitido dar con la resolución correcta de la actividad, orientar sus estrategias autocorrectivas en caso necesario y tratar de que poco a poco aumenten su competencia para realizar evaluaciones responsables de su propio trabajo (Fernández et al., 1997).

Como se ha comentado en la propuesta de mejora, en el trabajo por rincones, es interesante planificar un tiempo tras la finalización de la actividad en el que se pueda poner en **común** las experiencias

vividas por cada alumno, donde puedan compartir junto a sus compañeros lo que han hecho (oralmente e incluso mostrarlo físicamente), si han tenido algún obstáculo para realizar la tarea, si han resuelto finalmente sus dificultades, etc. El maestro puede y debe observar las distintas situaciones que se dan en el juego por rincones, apuntarlas en una libreta e incluso grabar algunas de las mismas, de forma que le sirvan para poder realizar una correcta evaluación en la que reflexionen sobre distintas variables que puedan mejorarse en el trabajo por rincones (organización de los rincones, forma de trabajo, aspectos a mejorar a nivel interno en los rincones, etc.) (Laguía & Vidal, 2015).

4.4. Introducción y vinculación con el currículo

De acuerdo con el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, la finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo integral de los niños, en los planos físico, motor, emocional, afectivo, social e intelectual. Los aprendizajes se dividen en tres áreas diferentes, cuyos contenidos tienen sentido desde las otras dos, con la que mantienen gran cercanía. Estas son: **área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, **área 2: Conocimiento del entorno** y **área 3: Lenguajes: Comunicación y representación**, cada una de las cuales incluye diferentes bloques.

En el aula de educación infantil se trabaja de manera **global** y **constructiva**, siendo el **niño** quien marca y **dirige** su propio **proceso de aprendizaje** y el maestro un guía que le acompaña durante el mismo. La metodología de trabajo por rincones comparte esta línea de pensamiento firmemente por lo que las propuestas que se ofrecen en cada espacio de juego van a responder a las tres áreas del currículo. De igual forma, se trabajarán distintos tipos de inteligencia en cada rincón según cómo los niños se enfrenten a las distintas actividades. Por esta razón, los contenidos y objetivos que se especificarán en las tablas que se presentarán posteriormente son meros indicadores muy generales, ya que en los distintos rincones el maestro plantea diversas situaciones en las que cada niño trabaja diversos contenidos, de acuerdo con su ritmo, proceso y estilo individual de aprendizaje.

En las tablas que se adjuntan en los siguientes apartados se contemplan únicamente los contenidos relacionados con las siete Didácticas Específicas del Grado (CG13): Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Educación Física, Didáctica Musical y Didáctica Plástica y Visual), no incluyendo en estas las actitudes, valores y normas que se observan durante el juego, las cuales se encuentran relacionadas fundamentalmente con la Psicología de la Educación.

4.5. El rincón de música

a. Creación del rincón de música

Los niños de infantil mantienen una relación muy cercana con la música gracias a las **canciones** que emplean en muchas de las actividades que realizan en la escuela: saludarse por las mañanas en la asamblea, celebrar los cumpleaños, recoger el material, bailar, jugar, etc. Por esta razón, el rincón musical es un espacio que les resulta muy próximo y atractivo (Fernández et al., 1997). Dado que en el centro donde cursé mis prácticas no existía ningún espacio reservado para la educación musical en

el primer curso del segundo ciclo de infantil, consideré que la creación de este rincón podría ser una propuesta interesante y motivadora para los niños.

Este rincón es un espacio dedicado a la música por lo que responde a los objetivos y contenidos del **Área 3: Lenguajes: Comunicación y representación** del currículo y en concreto a los recogidos en el Bloque 3: Lenguaje artístico (Decreto 17/2008). La competencia principal que se trabaja es la musical, por lo que se encuentra en estrecha relación con la inteligencia musical de Gardner.

Según Fernández et al. (1997) cuando se plantea trabajar la educación musical con niños de infantil, entre nuestros objetivos deben estar: que los niños disfruten con la música, que valoren el lenguaje musical como un **medio** más con el que **expresarse** y que comiencen a apreciar progresivamente los distintos elementos por los que está formada. A continuación se presentan las distintas actividades realizadas para acercarnos poco a poco a este objetivo.

- **Organización del espacio**

Para crear este rincón, lo primero que teníamos que hacer es **crear un espacio** para el mismo. Para ello, acercamos el rincón de construcciones al del juego simbólico y situamos el rincón musical junto al primero. Después, de acuerdo con Fernández et al. (1997), quienes sostienen que es recomendable colgar algunos carteles con imágenes de instrumentos, títulos de canciones que los niños hayan aprendido, fotografías de los compositores más representativos, etc., se imprimieron distintas **imágenes de instrumentos musicales** para que los niños las **colorearan** con ceras y decoraran el rincón. Además, se añadieron imágenes de instrumentos reales y un dibujo de un **pentagrama** sobre papel continuo con algunas notas musicales. Finalmente, ya pegadas sobre la pared todas las imágenes, se contaron para saber cuántos instrumentos había y se comentaron las características principales de los mismos.

A continuación se incluye una tabla en la que se recoge la actividad de decoración del rincón musical en relación con las competencias disciplinares de Grado (CG13) y los contenidos curriculares.

Tabla 10. Actividad de decoración del rincón musical

ACTIVIDAD: DISEÑO DEL RINCÓN MUSICAL	
OBJETIVO	- Decorar el rincón
CONTENIDO CURRICULAR	
Coordinación visomotora y psicomotricidad fina	Did. Ed. Física
Objetos y materias presente en el medio: funciones y usos	Did. C. Sociales
Ocupaciones y servicios en la vida en comunidad (oficios)	
Expresión oral	Did. Lengua
Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias (grande-pequeño, largo-corto)	Did. Matemáticas
Aproximación a la cuantificación de colecciones	
Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar	
Producciones plásticas realizadas con distintos materiales	Did. Plástica

Tabla de elaboración propia

- **Elaboración de instrumentos musicales**

La idea de crear este rincón no era únicamente que los niños disfrutaran al experimentar con los distintos instrumentos una vez el rincón estuviera finalizado, sino que se sintieran plenamente **protagonistas** durante todo el proceso. Por esta razón, tras decorar el rincón, continuamos creando juntos distintos instrumentos musicales.

Los objetivos que se buscan con la creación de instrumentos, según Gordillo, 2000, en Cremades et al. (2017) son:

- Experimentación de las cualidades del sonido en los diferentes instrumentos (altura, duración, intensidad y timbre).
- Desarrollo de diferentes técnicas interpretativas sobre los instrumentos y diversas maneras de actuar sobre él (percutir, friccionar).
- Desarrollo de la sensibilidad plástica, estética y artística y estimulación de la creatividad y la imaginación en la creación de nuevos instrumentos.
- Empleo de los nuevos instrumentos en las actividades musicales del aula y el centro escolar.

En el apartado 7. Anexos se incluye de forma detallada la creación de los distintos instrumentos musicales (maracas, palo de lluvia, distintos tipos de cascabeles y xilófono de agua). A continuación se incluye una tabla en la se vincula la actividad de creación de los diferentes instrumentos musicales con el currículo.

Tabla 11. Creación de instrumentos musicales

CREACIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES					
CONTENIDO CURRICULAR	Maraca	P. Lluvia	Casc.	Xilófono	CG13
Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones	x	x	x	x	Did. C.Exp.
Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos (coordinación general y visomotora)	x	x	x	x	Did. Ed. Física
Adaptación del tono y la postura a las características del objeto (psicomotricidad fina)	x	x	x	x	
Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias (grande-pequeño, largo-corto, lleno-vacío)	x	x	x	x	
Aproximación a la cuantificación de colecciones	x		x	x	Did. Matem.
Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar	x		x	x	
Exploración e identificación de situaciones en las que se hace necesario medir	x	x	x	x	
Situación de los objetos en el espacio (arriba-abajo; dentro-fuera)	x	x	x		
Identificación de formas planas y tridimensionales (cuadrado, círculo, triángulo)		x			
Expresión oral	x	x	x	x	Did. Lengua
Aproximación a la lengua escrita	x			x	
Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (color)	x	x		x	Did. Plástica

CREACIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES					
CONTENIDO CURRICULAR	Maraca	P. Lluvia	Casc.	Xilófono	CG13
Expresión a través de producciones plásticas (témperas)	x	x		x	
Exploración de las posibilidades de instrumentos musicales	x	x	x	x	Did. Musical
Contrastes básicos del sonido (fuerte-suave, largo-corto, agudo-grave)	x	x	x	x	
OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el gusto por las creaciones artísticas y por formar parte de las mismas. - Explorar las posibilidades de los diferentes instrumentos musicales. - Fomentar el trabajo cooperativo. - Respetar el orden y los turnos en la creación de instrumentos de forma grupal. - Desarrollar la coordinación visomotora y la psicomotricidad fina. - Fomentar el cuidado por los materiales musicales. 					

Tabla de elaboración propia

Poco a poco fuimos añadiendo al rincón musical los instrumentos que se iban creando con material reciclado, junto con algunos instrumentos reales y de juguete, los cuales se **presentaban** en la **asamblea** antes de incorporarlos al rincón musical. De este modo, el rincón contaba con los siguientes instrumentos:

- Instrumentos con realizados con **materia reciclado**: maracas, palo de lluvia, tres tipos diferentes de cascabeles, xilófono de agua, “tambor” metálico (caja de bombones), platos (tapas de sartén).
- Instrumentos **reales**: teclado, flauta, maracas, rana con caja de resonancia, instrumento africano que simula la tormenta.
- Instrumentos “de **juguete**”: tambor y pandereta.

b. Actividades musicales

- **Cuento musical**

Una vez el rincón musical estuvo creado, se propuso realizar una actividad en la que los niños pudieran acercarse de forma lúdica a la música y a algunos instrumentos hasta el momento desconocidos para ellos. De esta forma, se decidió crear un cuento musical en el que se mostraran y **tocaran** algunos instrumentos. El cuento musical es un recurso didáctico extraordinario para educación musical en la etapa de 0 a 6 años. Se trata de una de las actividades musicales más completas y atractivas para los niños, que no requiere demasiados materiales, por lo que se puede llevar a cabo rápida y eficazmente (Cremades et al., 2017). Además, observar los instrumentos en directo y escuchar cómo suenan es la mejor forma lo cual es considerado por Akoschky et al. (2008) como la mejor forma de aproximarse a los mismos.

Esta actividad fue desarrollada durante el tercer trimestre, periodo en el que los chicos estaban estudiando diferentes regiones del mundo (los polos norte y sur, China y el desierto) con el fin de ayudar a Yoleo, la mascota de la clase, quien había perdido unos libros y no sabía en qué lugar podrían encontrarse. Esta idea me resultó muy interesante por lo que la utilicé como hilo conector. De esta forma, dado que en el momento de la realización de la actividad los niños estaban estudiando el

desierto, escogí África como contexto idóneo para el desarrollo de la historia, en la que aparecerían diferentes animales: **escarabajo** (bajo eléctrico), **serpiente** (saxofón), **elefante** (bombardino) y **gorila** (cajón flamenco).

De este modo, los instrumentos que se utilizaron para desarrollar esta actividad fueron, además de los anteriormente mencionados (bajo eléctrico, bombardino, saxofón, cajón flamenco): un silbato de agua que simula el canto de los pájaros, una flauta irlandesa y una dulce, instrumentos de pequeña percusión (cascabeles, triángulos, claves, caja china, pandereta, maracas), el xilófono de agua, el palo de lluvia, el tambor y la pandereta de "juguete", la rana con caja de resonancia, el tambor metálico, los tres tipos de cascabeles creados con material reciclado (morado, grande y pequeño) y el instrumento que simula una tormenta. De esta manera, los niños pudieron tener contacto con más instrumentos **reales**.

Por motivos de espacio, en el apartado 7. Anexos se incluye el desarrollo completo de la actividad del cuento musical. A continuación se incluye una tabla en la que se relacionan los contenidos curriculares trabajados en esta con las competencias disciplinares de Grado (CG13).

Tabla 12. Contenidos curriculares y competencias específicas (CG13) en el cuento musical

CONTENIDOS CURRICULARES DESARROLLADOS EN EL CUENTO MUSICAL	
CONTENIDO CURRICULAR	CG13
El esquema corporal	Did. Ed. Física
Control postural	
Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	
Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	
Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo	
Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos	
Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones	Did. C. Experm.
Identificación de seres vivos	
Observación de algunas características de los seres vivos	
Fenómenos del medio natural (lluvia)	Did. Lengua
Expresión de sentimientos y emociones	
Expresión oral	C. Social
Objetos y materias presentes en el medio	
Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias	Did. Mat.
Aproximación a la serie numérica y utilización oral para contar (1,2,3)	
Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Realización de desplazamientos orientados	Did. Música
Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales	
Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave)	
Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el gusto por las creaciones artísticas y por formar parte de las mismas. - Desarrollar el gusto por experimentar con diferentes instrumentos musicales. - Estimular el juego simbólico. 	

Tabla de elaboración propia

C. Propuesta didáctica de mejora

Para su mayor comprensión, se incluye a continuación una tabla que recoge los distintos contenidos curriculares que se trabajarían de acuerdo con la propuesta didáctica de mejora presentada.

Tabla 13. Propuesta didáctica de mejora del rincón musical

PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEJORA DEL RINCÓN MUSICAL		
MATERIAL	CONTENIDO CURRICULAR	CG13
Reproductor musical e instrumentos de pequeña percusión	Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones	Did. C. Experiment.
	Expresión de sentimientos y emociones	Did. Lengua
	Expresión oral	
	Control postural	
	Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	Did. Ed. Física
	Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	
	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y comunicación	
	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo	
	Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar (1,2,3)	Did. Matemáticas
	Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias	
	Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Desplazamientos orientados	
	Objetos y materias presentes en el entorno, sus funciones y usos cotidianos	Did. C. Sociales
	Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos (reproductores de sonido)	Did. Musical
	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales	
	Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave)	
Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas		
PROPUESTA		
<ul style="list-style-type: none"> - Trasladar el rincón de música al aula de música o a la sala de psicomotricidad. - Incorporar un reproductor de música junto con una amplia y variada oferta de audiciones. - Incluir instrumentos de pequeña percusión 		

Tabla de elaboración propia

De acuerdo con Fernández et al. (1997), es necesario tener en cuenta que, si el rincón de música se ubica en la clase, las propuestas que puedan realizar los niños deberían permitir que el resto de chicos que estén realizando otras actividades puedan seguir desarrollándolas con normalidad sin ser incomodados. De esta forma, si no se desea molestar a los demás compañeros ni generar demasiado ruido en la clase, nuestra propuesta quedaría muy limitada. Por esta razón, la propuesta didáctica de mejora que se sugiere es la de **trasladar el rincón de música al aula de música o a la sala de psicomotricidad**, las cuales, al ofrecer más espacio, permiten que todos los niños realicen la **misma actividad** a la vez, por lo que podrían experimentar libremente con los instrumentos sin el temor de molestar a sus compañeros, y **ampliar las posibilidades** del rincón.

De este modo, aprovechando el traslado del rincón de música a una de las salas mencionadas, se propone incluir **nuevos materiales** que contribuyan a sacarle el mayor partido. En este sentido, se incluiría un **reproductor de música**, el cual es considerado por Fernández et al. (1997) como uno de los materiales básicos con los que debería contar un rincón musical, junto con una **amplia y variada** oferta de **audiciones** (música clásica, jazz, *rock and roll*, salsa, bandas sonoras, canciones infantiles, sonidos de la naturaleza, etc.).

Además, sería interesante poder contar con algún instrumento más ya que algunos de los instrumentos ofrecidos en el rincón durante mi estancia han tenido que ser retirados al finalizar mis prácticas (flauta, teclado, rana con caja de resonancia, instrumento africano que simula la tormenta e instrumentos de pequeña percusión). Sería muy interesante poder incorporar algunos **instrumentos de pequeña percusión** al rincón de la música para que los niños pudieran seguir teniendo contacto con instrumentos **reales**, además de los creados por ellos mismos con material reciclado. En este sentido, Akoschky et al. (2008) recomiendan contar con los siguientes instrumentos: un bombo pequeño, dos tambores, uno mediano y otro pequeño, panderos pequeños, dos pandeetas pequeñas, maracas, claves, dos triángulos, uno mediano y otro pequeño, güiros y reco-reco, campanitas, cascabeles, un metalófono, un xilófono soprano afinado y un pequeño teclado eléctrico.

Gracias a estos cambios, el rincón de música se convertiría en un espacio formidable en el que se podrían desarrollar una gran variedad de actividades en gran grupo: cantar canciones, bailar, realizar cuentos motores con instrumentos musicales, juegos musicales, experimentar libremente con los distintos instrumentos, crear pequeños teatros musicales, escuchar en silencio distintas audiciones...

Finalmente, se propone organizar algunas actividades de carácter musical en la programación de excursiones para continuar enriqueciendo esta experiencia.

d. Fundamentación didáctica

La propuesta didáctica de mejora del rincón de música se sustenta desde las competencias psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del trabajo, fundamentalmente desde la psicología de la educación y la psicología del desarrollo, y desde las didácticas específicas. Como se puede observar en la tabla, varias son las disciplinas que intervienen en el rincón, sin embargo, de forma específica y, como respuesta a la propuesta de creación y mejora del rincón, se fundamentará desde la didáctica Musical y de la Educación Física, por ser los contenidos más destacados en este.

CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área Musical**.

Si entendemos por educación **integral** del individuo el desarrollo de todas las destrezas que este posee, debemos contemplar la educación musical como esencial en la etapa de infantil puesto que, además de participar en el enriquecimiento de sus habilidades musicales, contribuye al desarrollo de sus potencialidades cognitivas, afectivas, psicomotrices (Cremades et al., 2017; Sarget Ros, 2003). Además, las actividades realizadas en gran grupo, como cantar, bailar o expresar con el cuerpo las emociones suscitadas por la escucha de distintas piezas musicales, contribuyen al desarrollo de sus

habilidades sociales (Cremades et al., 2017). De este modo, la experiencia sensorial que ofrece la música, enriquece la vida de los pequeños y les proporciona equilibrio emocional, psicofisiológico y social (Sarget Ros, 2003).

Por otra parte, la música contribuye a que los niños se relacionen con el entorno físico y social que les rodea al tener contacto con los objetos físicos y culturales, y con las personas y grupos de su alrededor (Akoschky et al., 2008; Cremades et al., 2017). Este hecho, además, favorece que asimilen las normas de comportamiento aceptadas socialmente (Cremades et al., 2017).

Akoschky et al. (2008) describe numerosos beneficios de la educación musical en la infancia, entre los que se encuentran: el desarrollo de su percepción auditiva, la mejora de sus habilidades comunicativas y sociales, la estimulación de su imaginación y creatividad, y la posibilidad de canalizar sus emociones y sentimientos a través de un lenguaje diferente. Además de ser un manantial inagotable de placer y disfrute, la música desarrolla otras habilidades como la sensibilidad, el trabajo cooperativo, la memoria, la concentración, la coordinación, la autodisciplina, la paciencia, etc. (Akoschky et al., 2008). Por último, la música contribuye a impulsar el desarrollo de todos los tipos de inteligencia descritos por Howard Gardner (Akoschky et al., 2008; Cremades et al., 2017).

En este sentido, la combinación entre la inteligencia musical y la cinestésico-corporal contribuirá al desarrollo de su esquema corporal, sus habilidades motrices y nociones espaciales, su coordinación, tono postural, respiración, etc. (Cremades et al., 2017).

Por otro lado, dado que los niños de tres años están interesados en conseguir nuevos **sonidos** a partir de su **acción** sobre objetos e instrumentos musicales, entre los que podríamos situar su propio cuerpo (percusión corporal), será de gran conveniencia ofrecerles múltiples sensaciones **auditivas**, táctiles y visuales, y de **exploración** activa de estos elementos. Esta idea se encuentra relacionada con el pensamiento de Sarget Ros (2003), quien sostiene que para impulsar el desarrollo de las habilidades musicales debemos apoyarnos sobre la **acción** o producción y sobre la **recepción**. La acción hace referencia a actividades como el movimiento, el canto, el juego, la **manipulación**, mientras que la recepción está relacionada con la percepción, identificación, **audición** y discriminación, las cuales implican la realización de ejercicios en los que se compara, selecciona, analiza, sintetiza y memoriza (Sarget Ros, 2003).

Otras actividades inmensamente motivadoras para los niños de esta edad son la dramatización y la danza, las cuales, debido al componente lúdico, las convierten en sus favoritas (Cremades et al., 2017).

En definitiva, aunque se podría desarrollar un aprendizaje en la escuela infantil en el que no se contemplara la música, su integración en esta ofrece al niño más y mejores oportunidades de desarrollo (Akoschky et al., 2008). Además, rodear al niño de música lo más pronto posible permite que se le den respuesta a sus necesidades de descubrir e inventar sonidos, ritmos y movimientos (Sarget Ros, 2003)

CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área de Educación Física**.

La psicomotricidad, además de formar parte de la educación **integral** del individuo (Conde, 2008), es una de las disciplinas más importantes en el desarrollo de los niños. Muestra de ello es que las sensaciones motrices que se experimentan influyen de manera decisiva en la formación de nuestra **imagen** y percepción **corporal** (Aguirre, 2005).

Entre los objetivos de la psicomotricidad se encuentran: conseguir que los niños adquieran una conciencia **voluntaria** que les permita realizar acciones buscando metas específicas y poner en funcionamiento su cuerpo para dominar todas sus destrezas. La psicomotricidad, de este modo, se revela como un medio que estimula el desarrollo **psíquico** de los pequeños (Conde & Vicianá, 2001).

Ruiz & Sánchez (1998), por su parte, sostienen que el **propósito** final del proceso de perfeccionamiento de las habilidades motrices es lograr que el niño consiga un nivel de dominio que le permita realizar de forma satisfactoria las acciones motrices que necesite llevar a cabo.

Durante la etapa infantil, los niños sienten grandes necesidades de organizar y manifestar todo su entramado cognitivo, para lo cual el movimiento se convierte en un recurso óptimo ya que, a través de la expresión corporal, los pequeños pueden manifestar sus conductas sociales, cognitivas, sexuales y afectivas. Por esta razón, resulta muy adecuado incluir la expresión corporal en las situaciones de aprendizaje que se propongan (Conde, 2008).

En relación a los aprendizajes motores que se plantean en la escuela, se señalan tres de los principales motivos por los que resulta importante incluir **situaciones de juego** en los mismos. En primer lugar, Aguirre (2005) sostiene que en el juego se encuentran aspectos lúdicos y fantásticos que impulsan al niño a vivir con la máxima intensidad esta etapa de su vida. En segundo lugar, Pecci, Herrero, López, & Mozos (2011) apuntan que, además de contribuir a la satisfacción de las necesidades lúdicas de los niños, el juego ofrece respuestas a sus necesidades afectivas, cognitivas, psicomotrices, comunicativas y de socialización. Por último, Conde (2008) defiende que emplear el juego como medio fundamental para la construcción de conocimiento posibilita que los niños encuentren los aprendizajes interesantes y motivantes, por lo que no los rechazarán y los aprenderán.

El cuento motor, al poseer todos los beneficios del juego y del cuento narrado, es uno de nuestros mejores aliados en el aula. Los cuentos motores permiten desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje globalizado en el que se conecten todas las áreas del currículo y realizar una aproximación a los contenidos señalados en este mediante de actividades que tengan sentido para el niño (Conde, 2008).

Finalmente, el hecho de añadir música a los cuentos motores los convierte en recursos enormemente valiosos puesto que, a través de las piezas que aparezcan en el cuento, se pueden sugerir algunos movimientos, incluso crear pequeñas coreografías, lo cual implicaría un trabajo del ritmo, el esquema corporal, la expresión, la imitación, etc. (Aguirre, 2005).

4.6. El rincón del juego simbólico

A continuación se incluye un cuadro en el que se relacionan los contenidos curriculares que se trabajan en el rincón de juego simbólico con las competencias disciplinares de Grado (CG13): en azul se señalan

los contenidos trabajados en el rincón antes de realizar la propuesta de mejora y en malva aquellos que se trabajarían con los nuevos materiales que se proponen en esta.

Tabla 14. Características del rincón de juego simbólico y propuesta de mejora

RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO					
OBJETIVOS DEL RINCÓN		- Desarrollar el juego simbólico			
PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEJORA		- Organizar los materiales existentes del rincón - Trasladar el juego de la familia a un lugar al que puedan acceder los niños de forma autónoma. - Ubicar el cajón de disfraces en el rincón del juego simbólico. - Incluir materiales que amplíen su léxico y el conocimiento de su entorno.			
CG13	CONTENIDO CURRICULAR	MATERIALES			
		Animal	Moneda	Discap	Disfraz
Did. Lengua	Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás	x	x	x	x
	Expresión oral	x	x	x	x
	Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos	x	x	x	x
Did. Ed. Física	Esquema corporal			x	x
	Control postural	x	x	x	x
	Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	x		x	x
	Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	x	x	x	x
	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo	x	x	x	x
Did. Matem.	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación	x	x		x
	Aproximación a la cuantificación de colecciones	x	x	x	
	Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar		x	x	
	Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias	x	x		x
	Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio	x	x	x	x
Did. C. Experim	Identificación de formas planas en elementos del entorno		x		
	Identificación de seres vivos	x			
Did. C Sociales	Observación de características de los seres vivos	x			
	Ocupaciones y servicios en la vida en comunidad				
	Actividades de la vida cotidiana		x		x
	Objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos		x	x	x
	Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno				x
	Necesidades de la vida en comunidad. Discriminación e inclusión social			x	

Tabla de elaboración propia

a. Características del rincón del juego simbólico

El rincón de juego simbólico responde a los objetivos y contenidos señalados en el **Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal** del currículo y, de forma más específica, a los recogidos en el Bloque 2: Juego y movimiento (Decreto 17/2008).

Se trata de un espacio amplio en el que se puede observar una gran variedad de materiales que hacen que este rincón sea uno de los más atractivos para los niños. De este modo, se pueden observar los siguientes **materiales**: una cocinita con platos de plástico, jarras, cubiertos, sartenes, cacerolas, comida de plástico (frutas, verduras, hortalizas, pizza, huevos, tartas, etc.), un carrito de la compra, un mandil de cocina, una pequeña mesa con sillas, cuatro bebés de distintas nacionalidades, ropa para cambiarles, una bañera y un orinal y un carrito sobre el que reposa un maletín de mecánico que contiene distintas herramientas de juguete (tenazas, alicates, martillo, taladradora, etc.).

Un poco más **alejado** de este rincón, aunque perteneciente al mismo, se encuentra una caja con complementos para **disfrazarse**, detrás de la cual hay un **espejo** pegado a la pared. En esta caja nos encontramos con una especie de riñonera que utilizan los peluqueros, algunos instrumentos de peluquería, como el secador de pelo o el peine, varios chalecos reflectantes, sombreros, cascos y protectores auriculares para jugar a los obreros y accesorios de médico.

Con todos estos materiales juegan a realizar diversas acciones desempeñadas por los adultos: elaboran distintos platos, dan de comer a los comensales que se sienten en la mesa, incluidos los muñecos, duchan a los bebés, les cambian de ropa, les curan con las herramientas y transportan en el carrito sobre el que van las mismas, juegan a ser peluqueros, obreros, mecánicos, médicos, *cowboys*...

Por otro lado, como se ha comentado con anterioridad, existen algunos materiales a los cuales los niños no pueden acceder de forma **autónoma** ya que están situados en baldas a la altura del adulto. En estos estantes, además de varios tipos de puzzles y libros especiales o delicados, se encuentra un juego de familia de nacionalidad latinoamericana, formado por varios muñequitos de plástico (hijos, padres y abuelos), con el que se trabaja la **diversidad** cultural y desarrollan el juego simbólico.

En otro orden de ideas, el rincón de juego simbólico cuenta con dos carteles en los que se lee “cocina” y “taller de herramientas”, sin embargo, no cuenta con una **señalización** adecuada que indique dónde se deben guardar los distintos materiales después de jugar, como se ha comentado en el apartado 3.2.1. Recursos materiales.

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón del juego simbólico es uno de los de los espacios favoritos de los niños. Cuenta con una amplia variedad de materiales, lo cual lo convierte en un espacio muy estimulante para ellos. No obstante, se podría reconsiderar la **organización** de elementos que se disponen en el poyete, de forma que los niños supieran en qué lugar exacto han de guardarlos. De esta forma, se propone incluir nuevos **recipientes** para ordenar el material y **señalarlos** de forma adecuada. Este nuevo modelo de organización, permitiría que, de un golpe de vista, se pudiera comprobar si todos los materiales han sido recogidos.

En este sentido, Chamorro (2012) señala que, cuando se propone una actividad relacionada con aspectos lógico-matemáticos, como es la reorganización del espacio, debe abordarse de forma que tenga **sentido** para el niño, de manera que comprenda que la razón de ordenar los materiales no responde a un capricho momentáneo, sino a la necesidad de ganar más espacio, ahorrar tiempo, revisar que todos los materiales estén guardados y encontrarlos rápidamente, etc.

Con el fin de que los niños se sientan partícipes de los nuevos cambios que se produzcan en la clase, se sugiere plantearles un **debate** en el que expresen sus opiniones acerca de la organización del rincón del juego simbólico. Una vez se decidiera que sería interesante organizar mejor los materiales, se mostrarían los nuevos recipientes, unas cajas de madera, las cuales podrían ayudarnos a ordenarlos. En este momento, se podría comenzar a hablar sobre cómo organizar los distintos materiales, los criterios que podríamos seguir para **clasificarlos**, el **número** de cajas que se necesitarían, etc. Tras decidir la nueva disposición de los materiales, se podría comenzar a pintar las cajas de **madera** con **témpera** y a decorarlas de forma creativa, incluyendo dibujos representativos de lo que se guardaría en el interior de cada una de ellas. Más tarde, una vez que la pintura se hubiera secado, los niños se encargarían de **escribir**, con la ayuda que precisaran, los diferentes letreros que señalarían lo que contendría cada caja (“disfraces”, “bebés”, “familia”, etc.).

Tabla 15. Actividad de organización de los materiales del rincón simbólico

ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES DEL RINCÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en los cambios realizados en el aula - Fomentar el trabajo cooperativo - Estimular el lenguaje oral y escrito - Desarrollar el pensamiento lógico-matemático - Participar en creaciones artísticas
CONTENIDO CURRICULAR	
Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás	Did. Lengua
Expresión oral	
Aproximación a la lengua escrita (uso real de la escritura)	
Nociones básicas de orientación y de coordinación de movimientos	Did. Ed.
Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	Física
Objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos	Did. C. Social
Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Clasificación de elementos	Did. Matemát.
Aproximación a la cuantificación de colecciones	
Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar	
Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir	
Situación de sí mismo y de objetos en el espacio	Did. Plástica
Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico	
Expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con diversos materiales y técnicas	

Tabla de elaboración propia

Por otra parte, aprovechando el mayor espacio con el que cuenta el rincón de juego simbólico tras llevar a cabo los distintos cambios de disposición de los rincones de la clase, se propone **trasladar** la caja de **disfraces** al rincón del juego simbólico, junto con el **juego** de las **familia** situado en uno de los estantes, con el fin de que los niños puedan acceder a ellos de forma autónoma.

De acuerdo con Laguía & Vidal (2015), existen múltiples contextos que se podrían recrear en el rincón del juego simbólico (la cocina, médico, peluquería, castillos...), sin embargo, con el propósito de alcanzar los objetivos descritos anteriormente relacionados con la optimización del espacio de la clase, la propuesta de mejora estaría enfocada a enriquecer los existentes. De este modo, se propone incluir algunos de los siguientes materiales:

- **Animales** de las distintas **regiones del mundo**: oso polar, pingüino, foca, oso panda, escorpión, escarabajo, león marino, gorila, elefante, serpiente, camello, etc. Dado que el estudio de las distintas regiones del mundo es uno de los contenidos contemplados en la PGA, podría resultar interesante incluir algunos animales de estas zonas (el desierto, China y los polos norte y sur) en el juego durante el tercer trimestre.
- **Disfraces** de las diferentes regiones. Con el fin de reforzar los conocimientos sobre los lugares que se están estudiando, se propone incluir un kimono chino, telas para vestirse como un tuareg y un gorro y unos guantes para disfrazarse de esquimal.
- Pequeña colección de figuras de plástico duro sobre la temática de discapacidades, con el fin de desarrollar el juego simbólico y la **integración e inclusión social**.
- **Monedas**. Con el fin de enriquecer la actividad lógico-matemática en el rincón se sugiere incluir algunas monedas para que puedan utilizarlas, por ejemplo, para pagar cuando juegan a los restaurantes.

C. Fundamentación didáctica

La propuesta didáctica de mejora del rincón del juego simbólico se sustenta desde las competencias psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del trabajo, fundamentalmente desde la psicología de la educación y la psicología del desarrollo, y desde las didácticas específicas. Como se puede observar en la tabla son varias las disciplinas que intervienen en el rincón, sin embargo, de forma específica y, como respuesta a la propuesta de mejora del rincón, se fundamentará desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

CG13. 2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área de Ciencias Sociales**.

Las raíces de la enseñanza de las nociones sociales deben encontrarse en los grupos y relaciones más cercanos al niño de infantil. Esto es debido a que los niños aprenden a través de la experimentación y actuación con su entorno y a que el desarrollo cognitivo, social y emocional forma un todo integrado, el cual no puede separarse. Por esta razón, la escuela infantil se revela como un contexto idóneo para la enseñanza de las nociones sociales ya que, además de cumplir estos dos requisitos, permite que los pequeños comiencen a descubrir que existen otros **intereses** distintos a los suyos (Aranda, 2016).

Para que el niño logre contar con unos valores adecuados que le permitan actuar de una forma apropiada desde un punto de vista social, debe **conocer** y **aceptar** los sectores principales que se encuentran en la sociedad, así como las normas y valores considerados positivos por esta (Aranda, 2016). En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales cumple un papel primordial, al poner en

relación a los pequeños con los distintos grupos sociales, con algunos de los cuales puede que no mantengan un trato habitual, y trabajar actitudes de respeto hacia ellos (Rivero, 2011). Se trata de mostrar a los niños **la realidad de estas personas** para que tomen conciencia de que no se encuentran solos en el mundo y comprendan mejor el escenario en el que se desarrolla su vida (Zabaleta, 1987, en Rivero, 2011). Siguiendo con este hilo, Aranda (2016) señala que los materiales que se les ofrezcan a los pequeños para trabajar estos conceptos deben fomentar que tomen conciencia, valoren y muestren sensibilidad hacia otras situaciones de forma progresiva

En esta misma línea, Rivero (2011) destaca la importancia que posee para el niño de infantil el aprendizaje de las actitudes y valores para vivir en sociedad, puesto que está comenzando a interactuar y experimentar con situaciones y elementos fuera de su entorno familiar.

Por otra parte, el juego, al ser una práctica social frecuente en las distintas culturas, es un recurso muy valioso para el aprendizaje, ya que permite que los niños accedan sin darse cuenta a los contenidos a aprender (Ortega et al., 1993, en Rivero, 2011). Entre los distintos tipos de juego que existen, el juego simbólico es el más adecuado para desarrollar nociones sociales ya que, a través de este pueden acercarse a realidades a las que no sería tan sencillo abordar de otra forma (Aranda, 2016).

En este sentido, los materiales simbólicos, tales como animales de juguete, mobiliario del hogar, personajes que representan oficios, etc., son una gran herramienta para acercarse a estos contenidos ya que, además de resultarles familiares a los niños por el hecho de estar arraigados a su tradición cultural (Ortega et al., 1993, en Rivero, 2011), estimulan el desarrollo de sus capacidades afectivas y sociales (Aranda, 2016). Sin embargo, es conveniente que en algunos momentos se compartan entre todos los miembros del grupo los puntos de vista que se tengan acerca de los temas sociales tratados ya que, además de enriquecer su aprendizaje, tienen la oportunidad de aproximarse a algunos temas complejos, como las desigualdades sociales, la violencia o los problemas medioambientales, los cuales no siempre surgen de forma espontánea durante el juego (Aranda, 2016).

4.7. El rincón de la alfombra

A continuación se incluye un cuadro en el que se relacionan los contenidos curriculares que se trabajan en el rincón de la alfombra con las competencias disciplinares de Grado (CG13). En azul se señalan los contenidos trabajados en el rincón antes de realizar la propuesta de mejora y en malva aquellos que se trabajarían con los nuevos materiales que se incluyen en esta, es decir, con los materiales ya existentes en el aula a los que los niños no podían acceder durante el juego por rincones y los materiales de nueva adquisición.

Tabla 16. Características del rincón de la alfombra y propuesta de mejora

RINCÓN DE LA ALFOMBRA											
OBJETIVOS	- Desarrollar el pensamiento lógico matemático										
PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEJORA	- Trasladar el mueble de las construcciones junto al rincón de la alfombra - Delimitar adecuadamente el rincón de las construcciones - Transformar el rincón de la alfombra en el rincón de los juegos didácticos, construcciones y lógico-matemática (Laguía & Vidal, 2015). - Incorporar materiales presentes en clase a los que los niños no tienen acceso durante el juego por rincones. - Añadir nuevos materiales										
COMP. DISCIPLINAR DE GRADO (CG13)	CONTENIDO CURRICULAR	MATERIAL									
		Alfombra			Acceso a...			Nuevo material			
		Construcc.	Coches	B. Lógicos	Puzles/ Encajes	Pinchos	Dominó	Combina	J. Memoria	Balanza	J. Reciclaje
Did. Lengua	Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Expresión oral	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos individuales o compartidos	x	x								
Did. Ed. Física	Control postural	x	x								x
	Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y comunicación	x	x								
	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo	x	x								
	Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Did. Matemáticas	Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias	x		x		x	x	x	x		
	Aproximación a la cuantificación de colecciones	x	x	x		x	x	x		x	
	Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar	x	x	x		x	x	x		x	
	Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir	x		x			x			x	
	Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos de entorno			x							
Did. C. Social.	Actividades de la vida cotidiana		x							x	

RINCÓN DE LA ALFOMBRA											
COMP. DISCIPLINAR DE GRADO (CG13)	CONTENIDO CURRICULAR	MATERIAL									
		Alfombra			Acceso a...			Nuevo material			
		Construcc.	Coches	B. Lógicos	Puzles/ Encajes	Pinchos	Dominó	Combina	J. Memoria	Balanza	J. Reciclaje
Did. C. Social.	Objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos		x		x				x	x	
	Identificación de seres vivos				x	x					
	Observación de algunas características de los seres vivos				x	x					

Tabla de elaboración propia

a. Características del rincón

El rincón de la **alfombra**, llamado así debido a que está formado únicamente por tres colchonetas de colores, es el rincón que ocupa más espacio en la clase. Esta zona se utiliza para realizar la asamblea por las mañanas, contar cuentos, hacer sesiones de relajación, bailar cuando les ponen música, ver vídeos (ya que la pantalla del proyector está justo en frente), jugar entre ellos sin materiales añadidos, etc. Sin embargo, en el momento del juego por rincones, los niños utilizan este espacio para **leer** cuentos y jugar con otros materiales que transportan de **otros rincones** (bebés, herramientas, varios tipos de juegos de construcción, coches, carreteras con piezas encajables, bloques lógicos, etc.).

Por lo tanto, aunque las actividades que se realizan a lo largo de la jornada en este espacio respondan a las tres áreas descritas en el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, en el momento del juego por rincones estas actividades responden al **Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal** y, de forma más concreta con el Bloque 2: Juego y movimiento, y al **Área 3: Lenguajes: Comunicación y representación**.

Debido a que los materiales del rincón de juego simbólico ya han sido analizados y el rincón de la biblioteca se estudiará con detalle en apartados posteriores, se contemplarán exclusivamente como materiales de la alfombra los juegos de construcción, los coches, las carreteras y los bloques lógicos, considerando estos últimos como juegos de construcción, ya que juegan esencialmente a ponerlos unos encima de otros.

En relación a los juegos de construcción, Pecci et al. (2011), señalan algunos de sus beneficios: fomentan el juego compartido, desarrollan la creatividad, la coordinación óculo-manual, el control postural, la motricidad fina, la atención y la concentración, la capacidad de análisis y síntesis, y la comprensión y el razonamiento de nociones espaciales. De este modo, la competencia básica desarrollada durante el juego de construcción es la matemática y se relaciona con la inteligencia lógico-matemática y viso-espacial de Gardner.

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón de la alfombra es una zona amplia que permite que los niños desarrollen diversas actividades que requieren un espacio relativamente extenso. Por esta razón, se puede observar cómo algunos materiales procedentes de otros rincones (rincón de construcciones y rincón del juego simbólico) son desplazados en el momento de juego a la zona de la alfombra. De esta forma, como se ha señalado anteriormente, el rincón de construcciones, situado junto al de juego simbólico, cuenta con un espacio reservado para el mismo que no está siendo utilizado por los niños para jugar a las construcciones ya que resulta ciertamente reducido para desarrollar esta actividad.

Por esta razón, y continuando con nuestro objetivo de optimizar el espacio en el aula, se propone **trasladar** el mueble del rincón de las construcciones con su correspondiente material junto a la alfombra. Esta modificación sería muy beneficiosa por varias razones, las cuales se expondrán a continuación:

- Los niños tendrían todos los **materiales** en su **entorno inmediato**. Mientras que con la disposición anterior los niños emplean únicamente un tipo de piezas durante el juego al tener que desplazar los materiales a la alfombra, con esta nueva disposición pueden cambiar de piezas de construcción de forma cómoda y rápida.
- La nueva zona habilitada para el rincón de las construcciones les permitiría desarrollar las propuestas ofrecidas con **espacio** suficiente.
- El rincón de **juego simbólico** podría contar de nuevo con una adecuada **delimitación** y con un espacio más amplio para organizar los materiales y desarrollar el juego.
- Se mejoraría el **acceso** a los materiales de plástica (rodillos, plastilina, moldes, modeladores, etc.).

Por otro lado, dado que el rincón de la biblioteca comparte el mismo espacio que el rincón de la alfombra, se propone **delimitar** adecuadamente cada uno de los mismos. De este modo, en lugar de definir cada zona mediante muebles, se sugiere aprovechar la delimitación que nos ofrecen las colchonetas. Así, una de las colchonetas, la más próxima al mueble de la biblioteca, se destinaría al rincón de lectura, ya que es la que los niños utilizan habitualmente cuando realizan lectura de imágenes, y las otras dos se utilizarían para el juego de construcciones. En cuanto a la señalización, esta se llevaría a cabo mediante dos láminas plastificadas en las que aparecería la imagen del rincón al que hiciesen referencia, junto con el nombre del mismo, las cuales se pegarían sobre la pared de la asamblea. Delimitar el espacio de esta forma, además de permitir que los niños encuentren lugares definidos para realizar sus actividades y no se molesten unos a otros durante el juego, posibilita que la zona de las colchonetas quede libre el resto de la jornada para que los niños puedan seguir desplazándose libremente por el aula.

Estos cambios, tanto el traslado del rincón de construcciones junto a la alfombra como la utilización del espacio de la alfombra para crear dos rincones diferentes, están apoyados por Laguía & Vidal (2015), quienes sostienen que los niños deben contar con un espacio amplio en el suelo para poder moverse con libertad durante el juego de construcciones y que el rincón de la alfombra puede emplearse para varios rincones de forma simultánea.

En otro orden de ideas, de acuerdo con la propuesta de mejora del espacio en el aula, se propone incluir una **extensión** de este rincón, destinando uno de los grupos de **mesas** y **sillas** a los juegos didácticos, el cual formaría, junto con el rincón de construcciones, el **rincón de los juegos didácticos, construcciones y lógico-matemática**. Laguía & Vidal (2015) contemplan estos dos espacios como uno único, sin embargo, debido a las características de la clase, se considera más conveniente separarlos en dos zonas ya que, de esta forma, los niños disponen del **espacio necesario** para realizar las actividades y, además, se **crea** otro lugar de juego, ofreciendo, de este modo, la posibilidad de **elegir** un rincón de forma **no condicionada**. Asimismo, este espacio permitiría que los niños tuvieran **acceso** a algunos materiales a los que, de otra forma, tendrían un acceso limitado (puzles, dominó, placas de pinchos y encajes).

El aula cuenta con **puzles** variados de diferentes dificultades y temáticas. De esta forma, se observan puzles de 6 piezas, de 12 y de 25, los cuales muestran imágenes de animales, de medios de transporte, de expresiones faciales, de escenas de la naturaleza, etc. Las **placas de pinchos** consisten en unas bandejas con agujeros en las cuales los niños pueden insertar diferentes pinchos de colores, jugar a hacer dibujos o series, a clasificar los pinchos por colores, etc. Con el **dominó** los niños juegan a juntar las piezas que tienen la misma imagen, en este caso, el mismo animal, teniendo que realizar un trabajo de comparación entre las mismas. Con los **encajes**, los cuales tienen piezas con formas de animales y de frutas, los niños trabajan conceptos de medida (cabe-no cabe) y la comparación.

Con esto, además de los materiales presentes en la clase, se propone añadir algunos **materiales** más para este nuevo espacio de juegos didácticos, de forma que puedan enriquecer su experiencia. De acuerdo con Laguía & Vidal (2015), en este espacio sería recomendable contar con puzles y encajes de diferentes dificultades, juegos de ordenar por colores, formas o tamaños, juegos en los que se trabajen nociones espaciales, la memoria, la percepción, y algunos juegos de mesa como el dominó. Con esto, se sugiere incluir los siguientes materiales:

- **Combinador**. Se trata de un tablero con varios raíles en los que se encuentran insertadas varias bolitas de colores, las cuales pueden desplazarse por el tablero, pero no sacarse del mismo. El juego consiste en realizar movimientos con las bolitas por el tablero con el fin de que tengan la misma posición que las plantillas ofrecidas, las cuales tienen varias dificultades.
- Juego de **memoria**. En este juego se disponen distintas fichas boca abajo y los niños tienen que ir levantándolas de dos en dos, tratando de escoger las que sean idénticas. Se sugiere que la temática sea de **alimentos** y que, cada cierto tiempo, se vayan **reemplazando** las fichas con las que ya hayan jugado varias veces por otras nuevas, de forma que, poco a poco, los niños vayan aumentando su **léxico**. Además, sería interesante contar con una cantidad de fichas adecuada que permita ir aumentando de forma progresiva la **dificultad** del juego. Con esto, se podrían incorporar imágenes de los siguientes alimentos: verduras (puerro, ajo, zanahoria, cebolla, patata, lechuga, etc.), frutas (cerezas, melocotón, fresas), productos de desayuno (tostadas, *croissant*, magdalenas), carne, pescado, marisco, embutido (jamón, chorizo, mortadela), queso, huevos, leche, etc.

- **Balanza.** Con este material los niños pueden añadir distintos pesos a la misma y acercarse , de esta forma, a la magnitud peso.
- **Juego de reciclaje** (creación propia, ver descripción completa en el **anexo**). Se trata de un juego en el que los niños debían clasificar distintas imágenes de residuos en los contenedores correspondientes.

C. Fundamentación didáctica

La propuesta didáctica de mejora del rincón de la alfombra se sustenta desde las competencias psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del trabajo, fundamentalmente desde la psicología de la educación y la psicología del desarrollo, y desde las didácticas específicas. Como se puede observar en la tabla son varias las disciplinas que intervienen en el rincón, sin embargo, de forma específica y, como respuesta a la propuesta de mejora del rincón, se fundamentará desde la didáctica de las Matemáticas.

CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área de Matemáticas**.

Existen cuatro principios básicos sobre los que se sostiene la enseñanza constructivista de las matemáticas fundamentados bajo los enfoques de Piaget y Vygotsky:

1. El aprendizaje se apoya en la **acción**. Según este principio, los niños comprenderán, construirán y asimilarán conocimientos matemáticos a través de **acciones** concretas sobre objetos reales y la utilización de los **sentidos**, y confirmarán si sus procedimientos son válidos a través de la manipulación de dichos objetos (Aguilar, Ciudad, Láinez, & Tobaruela, 2010; Arteaga & Macías, 2016; Chamorro, 2012).

En este sentido, Arteaga & Macías (2016), señalan la importancia de los sentidos en cualquier proceso de aprendizaje y, de forma específica, en la etapa de infantil. Según Chamorro (2012), a través de la manipulación, además de comprobar la validez de sus procedimientos, pueden constatar si sus previsiones sobre lo que fuese a ocurrir son correctas, confirmar si una respuesta es adecuada, aunque en el futuro no necesitarán realizar comprobaciones sobre objetos reales para verificar si sus respuestas son correctas, gracias a sus conocimientos matemáticos.

De acuerdo con el enfoque constructivista, el error es considerado no como un elemento negativo sino como oportunidad para intentarlo nuevamente y experimentar con otras tácticas para resolver correctamente la situación planteada.

2. La adquisición, organización e integración de los conocimientos del niño pasa por estados temporales de equilibrio y desequilibrio, en los cuales los conocimientos anteriores se cuestionan (Aguilar et al., 2010; Arteaga & Macías, 2016; Chamorro, 2012).
3. Se conoce **en contra** de los conocimientos anteriores (Aguilar et al., 2010; Arteaga & Macías, 2016; Chamorro, 2012). De esta forma, se deben poner a prueba los procedimientos que les servían a los niños para solucionar ciertas cuestiones y lograr que estos ya no les resulten útiles, lo cual les generará un desequilibrio y les hará progresar (Aguilar et al., 2010).

4. Los conflictos **cognitivos** entre **miembros** de un mismo **grupo** social pueden facilitar la adquisición de conocimientos (Aguilar et al., 2010; Arteaga & Macías, 2016; Chamorro, 2012). De acuerdo con Aguilar et al. (2010), plantear situaciones en las que surjan conflictos sociocognitivos favorece que avancen en el estadio de centración en el que se hallan, al tener que admitir respuestas distintas a las suyas y lograr acuerdos sobre la vía más adecuada para darle solución al problema, considerando las ideas de los demás, las cuales pueden favorecer que descubran nueva información que les resulte útil para obtener la solución.

Según Arteaga & Macías (2016), para construir conocimientos lógico-matemáticos, es fundamental desarrollar cuatro destrezas básicas las cuales se adquieren mediante acciones y prácticas asociadas con el número, la geometría, las magnitudes, la medida, el espacio y el tiempo. Estas son:

- **Observación.** Para favorecer el desarrollo de esta destreza se pueden plantear actividades en las que, de forma autónoma y orientados sutilmente por el maestro, se favorezca que los niños presten atención a distintos sucesos o a cualidades de los objetos.
- **Imaginación.** Para potenciar esta destreza es útil el diseño de actividades en las que se puedan realizar diferentes acciones, estimulando, de esta forma, la creatividad.
- **Intuición.** Capacidad para predecir los resultados de una acción.
- **Razonamiento lógico.** Capacidad para obtener conclusiones a partir de ideas o resultados anteriores considerados verdaderos.

En relación con el papel que tiene la escuela y el maestro en la intervención sobre este desarrollo, Baroody (2000) apunta la importancia de proporcionar a los pequeños oportunidades para que descubran las relaciones fundamentales de una forma informal. Además, desde la escuela es conveniente ayudarles a que entiendan que la matemática formal es, en la mayoría de ocasiones, una forma de representar aquello que ya conocen (Baroody, 2000).

4.8. El rincón de plástica

A continuación se incluye un cuadro en el que se relacionan los contenidos curriculares que se trabajarían en el rincón de plástica con las competencias disciplinares de Grado (CG13). En azul se señalan los contenidos trabajados en el rincón antes de realizar la propuesta de mejora y en malva aquellos que se trabajarían con los nuevos materiales que se incluyen en esta.

Tabla 17. Características del rincón de plástica y propuesta de mejora

RINCÓN DE PLÁSTICA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la psicomotricidad fina - Expresar y comunicar hechos, sentimientos y emociones a través de producciones plásticas con distintos materiales
PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEJORA	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir nuevos materiales plásticos
CONTENIDO CURRICULAR	
Utilización de los sentidos: Sensaciones y percepciones	CG13
Identificación de seres vivos	Did. C. Exper.

RINCÓN DE PLÁSTICA	
CONTENIDO CURRICULAR	CG13
Identificación y expresión de sentimientos , vivencias, preferencias e intereses	Did. Lengua
Expresión oral	
Aproximación a la lengua escrita (reconocimiento de letras)	
Representación espontánea de personajes, hechos, situaciones en juegos simbólicos individuales o compartidos	
Control postural	Did. Ed. Física
Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	
Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	
Objetos y materias presentes en el medio: funciones y usos cotidianos	Did. Matem.
Percepción de atributos y cualidades de los objetos y materias	
Exploración de situaciones donde se hace necesario medir	
Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio	
Identificación de formas planas	Did. Plástica
Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color)	
Expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones, vivencias a través del dibujo o producciones plásticas	

Tabla de elaboración propia

a. Creación del rincón de plástica

La propuesta de creación de este rincón responde al gran interés que muestran los niños por la realización de distintas creaciones artísticas. Los materiales de plástica con los que cuenta el aula son: lápices, rotuladores, folios, ceras gruesas, pinturas finas, gomas de borrar, sacapuntas, témperas, pinceles, rodillos para pintar con témpera, esponjas con formas, acuarelas, alquil, pegamento, paleta de pintor, tijeras, punzones y almohadillas, plastilina de colores (verde, roja, azul y amarillo), modeladores, rodillos para la plastilina, moldes de letras y números, tizas de colores y pizarra.

Dado que el aula cuenta con una gran variedad de materiales a los que los niños pueden acceder de forma autónoma, pero no experimentar con estos durante el juego por rincones ya que no forman parte de ninguno, se propone destinar uno de los **grupos de mesas y sillas** durante el juego por rincones a la realización de estas actividades, de forma que los niños también puedan realizar este tipo de tareas en el tiempo destinado al juego por rincones y no reserven la experimentación con dichos materiales únicamente a los momentos en los que la maestra planifique actividades artísticas, en las que, además, no se ofrecen demasiadas oportunidades para que los pequeños desarrollen plenamente su capacidad creadora. De este modo, al poder experimentar con todos los materiales plásticos que se encuentran en el aula en el nuevo espacio creado para ello durante el juego por rincones, los niños podrán enriquecer su experiencia artística.

Así, el nuevo rincón de plástica responde a los objetivos y contenidos del **Área 3: Lenguajes: Comunicación y representación** del currículo y en concreto a los recogidos en el Bloque 3: Lenguaje artístico (Decreto 17/2008). La principal competencia básica que se desarrolla en el rincón es la cultural y se relaciona con la inteligencia viso-espacial y corporal-cinestésica de Gardner.

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón de plástica cuenta con una gran variedad de materiales con los que los niños pueden experimentar libremente, sin embargo, muchas de las creaciones que realizan, exceptuando los dibujos, desaparecen cuando finaliza el tiempo destinado al juego por rincones. Muchos niños no desean romper sus creaciones de plastilina cuando finaliza el tiempo de juego y cuando estas se conservan y forman parte de la decoración de la clase, los niños se muestran entusiasmados. Por esta razón, se propone incluir materiales que permitan realizar creaciones artísticas duraderas: **pasta para modelar, arcilla, vendas de escayola y pintura** para decorar las **ventanas**.

De acuerdo con Lowenfeld & Brittain (1984), la arcilla es uno de los mejores materiales para esta edad. El hecho de experimentar con material tridimensional le da la oportunidad al niño de usar los músculos de sus manos de una nueva forma (Lowenfeld & Brittain, 1984).

Asimismo se propone incluir otros materiales **témpera sólida** para pintar sobre cartulina, **lápices** de colores de minas de distintos grosores, **rotuladores estampadores**, moldes de figuras geométricas, animales o frutas y **papeles** de diferentes **texturas**.

En la tabla 17 aparecen reflejados en azul los contenidos curriculares que se trabajarían en el rincón de plástica si se emplearan todos los materiales plásticos de los que dispone aula y en malva aquellos contenidos que se trabajarían al incluir los nuevos materiales que se sugiere incorporar al rincón (arcilla, pasta para modelar, escayola, etc.). Aunque los contenidos curriculares no contemplan los distintos aspectos que se trabajan con unos u otros materiales, es necesario señalar que, con los nuevos materiales, los niños tendrán la oportunidad de utilizar nuevas habilidades y estrategias al tener que enfrentarse a dificultades de otro tipo.

c. Fundamentación didáctica

La propuesta de creación del rincón de plástica se sustenta desde las competencias psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del trabajo, fundamentalmente desde la psicología de la educación y la psicología del desarrollo, y desde las didácticas específicas. Como se puede observar en la tabla son varias las disciplinas que intervienen en el rincón, sin embargo, de forma específica, y como respuesta a la propuesta de mejora del rincón, se fundamentará desde la didáctica de la Plástica y de las Ciencias Experimentales.

CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área Plástica y Visual**.

Los niños de infantil disfrutan realizando diferentes actividades plásticas, puesto que experimentar a través de los sentidos con diversos materiales y técnicas les proporciona una gran satisfacción (Eisner, 2011). El papel de la escuela en este aspecto es el de estimular la capacidad de creación innata que poseen los niños a través de diferentes estrategias didácticas, como la expresión libre y la atención al desarrollo de sus intereses y destrezas representativas (Lowenfeld & Brittain, 1947, en Aguirre, 2005).

En este sentido, el hecho de esperar a que los niños cuenten con una preparación adecuada para enfrentarse a diversas técnicas o materiales comporta un cierto grado de inhibición que no estimula su capacidad creadora. Por el contrario, desde la escuela se deberían ofrecer numerosas oportunidades en las que los niños pudieran expresarse libremente en función de los conocimientos con los que contaran en cada momento (Lowenfeld & Brittain, 1984).

Siguiendo con este hilo, es importante tener en cuenta que el objetivo de la educación artística no es el de realizar creaciones estéticamente vistosas, sino el de favorecer que los niños encuentren en el lenguaje plástico un medio más con el que expresarse. Por tanto, se debería animar desde la escuela a que los niños realizaran creaciones reales, en las que plasmaran sus sentimientos, en lugar de que realizaran hermosos dibujos, desprovistos de cualquier huella emocional (Lowenfeld & Brittain, 1984).

Existen numerosas razones por las cuales el arte cumple un papel primordial en la educación integral del individuo, entre las que Eisner (2011) señala las siguientes:

- Implica una **transformación** de la **conciencia** al refinar los sentidos y estimular la imaginación.
- Desarrolla la **empatía** y permite que se experimenten de forma indirecta algunos sucesos que no se han vivido.
- Enseña a observar el entorno que nos rodea desde otra **perspectiva**, fomentando la observación detenida y favoreciendo la apreciación de los pequeños detalles con mayor detenimiento.
- Promueve la exploración del **mundo interior**, ayudándonos a conectar con nuestro ser emocional.
- Impulsa el desarrollo del **pensamiento propio** y la autonomía al activar nuestro lado subjetivo en la evaluación de distintas producciones artísticas, incluidas las personales.
- Favorece la **flexibilidad** de pensamiento, al plantear situaciones en las que se deben reconsiderar los pasos a realizar como, por ejemplo, encontrar materiales o técnicas más adecuados para alcanzar su objetivo.
- Permite tomar conciencia de las posibilidades expresivas que nos ofrecen los distintos materiales.

Lowenfeld & Brittain (1984), además de añadir que las experiencias artísticas permiten que los niños descubran y busquen respuestas de forma **autónoma** en vez de esperar de forma pasiva a las respuestas y directrices del maestro, sostienen que, gracias a la identificación que los niños realizan con su propio trabajo, en este caso, el trabajo creativo, pueden **entender** las necesidades de los demás y comprender y valorar el entorno que le rodea. Esto es debido a que el propio acto creativo permite conocer el camino que recorren otras personas al afrontar sus experiencias (Lowenfeld & Brittain, 1984).

La educación plástica y visual forma parte del desarrollo y de la formación integral del individuo. Así lo defiende Carrascal (2016), quien añade que, según los niños van asimilando conceptos como la textura, la forma, el color, el volumen o el espacio, y descubriendo las cualidades y el valor expresivo que poseen los distintos materiales, procedimientos y técnicas, logran adquirir algunas experiencias que necesitan para formarse y desarrollarse de forma global.

CG13. 1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área de Ciencias Experimentales**.

Existen numerosas razones por las cuales comenzar a relacionarse con la ciencia desde edades tempranas resulta muy beneficioso para los pequeños. De acuerdo con el currículo de infantil de la Comunidad de Madrid, las primeras aproximaciones a las ciencias pueden crear una base firme para aprendizajes posteriores y generar interés en las actividades científicas a través de las expectativas creadas. Además, se considera una forma excepcional para promover y satisfacer la curiosidad que los niños sienten en esta etapa (Decreto 17/2008).

Según Bravo & Fernández (2015), la educación científica en esta edad contribuye a generar interés por el conocimiento científico, desarrollar una comprensión crítica del mismo y suscitar la sensibilidad ante las ideas científicas. Por otro lado, favorece que los niños se sientan con más seguridad en el futuro para abordar aprendizajes científicos, descubran que puedan obtener de forma autónoma resultados contando con el material apropiado y el tiempo suficiente, e impulsa la formulación de preguntas y la búsqueda de sus respuestas de forma independiente (Bravo & Fernández, 2015).

En el Informe Enciende, 2001, en Bravo & Fernández (2015) se señalan tres razones por las cuales resulta beneficioso incluir la enseñanza de las ciencias durante la etapa de infantil. De acuerdo con el argumento práctico, estos autores defienden que, dado que la sociedad está basada en la ciencia y la tecnología, es necesaria una formación científica y tecnológica para poder comprender e interpretar el mundo y actuar de forma adecuada. El argumento de ciudadanía expresa que los mayores desafíos a los que debe enfrentarse la sociedad son de carácter científico, por lo que una educación científica en los primeros años favorecerá los aprendizajes posteriores. Por último, el argumento cultural sostiene que la formación científica, como parte de la cultura, permite ampliar nuestra percepción del mundo e influye en nuestro modo de pensar.

Por otra parte, García, Ocaña, Quijano, Rodríguez, & Toribio (2016), señalan que la enseñanza de las ciencias permite la alfabetización científico-tecnológica, lo cual favorece la comprensión de los problemas a los que debe enfrentarse la sociedad, la toma de decisiones fundamentadas, la adquisición de destrezas que le ayuden a desenvolverse en la vida diaria y relacionarse de forma adecuada con el medio, y la concienciación sobre las repercusiones de las ciencias en nuestra vida. Además, estos autores añaden que las ciencias desarrollan las capacidades de observar, analizar, razonar, comunicar, y abstraer, y estimulan la reflexión y la elaboración de su propio pensamiento, lo cual les permite desarrollar su personalidad (García et al., 2016).

La enseñanza de las ciencias experimentales debe potenciar la curiosidad frente a nuevas situaciones o dificultades, el interés por el medio ambiente y su protección, la iniciativa y perseverancia, la confianza de los niños en sí mismos, el cuidado del propio cuerpo, el pensamiento crítico, la rigurosidad metódica, la capacidad de adaptación, el trabajo cooperativo y el respeto por otras ideas (García et al., 2016).

Por todas estas razones, desde la escuela infantil se deben plantear situaciones de carácter científico con el fin de que los niños adquieran de forma progresiva los conocimientos necesarios para desarrollar

un pensamiento crítico que les permita comprender mejor el mundo y actuar de forma razonada (García et al., 2016)

4.9. El rincón de la biblioteca

A continuación se incluye un cuadro en el que se relacionan los contenidos curriculares que se trabajan en el rincón de la alfombra con las competencias disciplinares de Grado (CG13). En azul se señalan los contenidos trabajados en el rincón antes de realizar la propuesta de mejora y en malva aquellos que se trabajarían con los nuevos materiales que se incluyen en esta.

Tabla 18. Características del rincón de la biblioteca y propuesta de mejora

RINCÓN DE LA BIBLIOTECA			
OBJETIVOS	- Disfrutar con los materiales lectores		
PROPUESTA DIDÁCTICA DE MEJORA	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitación de los espacios de la alfombra (rincón de construcciones y de lectura). - Añadir cojines para crear un entorno más confortable. - Incluir títeres y marionetas. - Renovación de libros de forma periódica. - Incorporación de nuevos materiales lectores. - Crear un servicio de préstamo de libros. 		
CG13	CONTENIDO CURRICULAR	Material Lector	Títeres
Did. Ed. Física	Esquema corporal	x	
	Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos	x	x
	Adaptación del tono y la postura a las características del objeto	x	x
	Control postural		x
	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales	x	x
	Utilización con intención comunicativa y expresiva de las posibilidades motrices del cuerpo	x	x
Did. C. Social	Percepción de los cambios físicos propios y su relación con el paso del tiempo	x	
	Necesidades básicas del cuerpo	x	
	Actividades de la vida cotidiana	x	
	Hábitos saludables: higiene corporal, alimentación y descanso	x	
	Objetos y materias presentes en el medio, funciones y usos cotidianos	x	x
	Familia y escuela como grupos sociales de pertenencia	x	
	Necesidades, ocupaciones y servicios de la comunidad	x	
	Reconocimiento de señas de identidad cultural	x	
Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos	x		
Did. Lengua	Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias e intereses	x	x
	Escuchar, hablar y conversar		
	Aproximación a la lengua escrita	x	
	Acercamiento a la literatura	x	
	Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos		x
Did. Matemát.	Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias	x	x
	Aproximación a la cuantificación de colecciones	x	x
	Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar	x	x
	Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana	x	

RINCÓN DE LA BIBLIOTECA			
CG13	CONTENIDO CURRICULAR	Mat. Lector	Títeres
Did. Matemát	Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio		x
Did. C.Exper.	Identificación de seres vivos y materia inerte (sol, animales, plantas, nubes)	x	
	Observación de algunas características de los seres vivos	x	
Did. Plástica	Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico	x	
	Interpretación y valoración de diferentes tipos de obras plásticas	x	
Did. Musical	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz	x	x

Tabla de elaboración propia

a. Características del rincón

El rincón de la biblioteca está orientado a estimular el lenguaje, por lo que responde a los objetivos y contenidos señalados en el **Área 3: Lenguajes: comunicación y representación** y, de forma más concreta a los establecidos en el Bloque 1: Lenguaje verbal, en el que se incluye “Escuchar, hablar y conversar”, “Aproximación a la lengua escrita” y “Acercamiento a la literatura” (Decreto 17/2008).

La principal competencia básica que se desarrolla en el rincón es la cultural y se relaciona con la inteligencia lingüística de Gardner.

En este espacio se pueden observar los siguientes elementos: una pequeña biblioteca de aula, formada por un pequeño mueble en el que se disponen numerosos libros sobre las baldas y dentro los cajones de este, y una colchoneta, sobre la cual se sientan los pequeños a leer durante el juego por rincones. Este espacio es utilizado de manera diferente en el momento en que la maestra les cuenta cuentos a los niños ya que, en lugar de emplear únicamente una colchoneta, los niños ocupan todo el espacio de la alfombra, es decir, las tres colchonetas.

En relación a los materiales lectores, los niños cuentan con numerosos libros adaptados a su edad con los que realizan **lectura de imágenes**, entre los que se pueden observar libros y cuentos ilustrados, libros de imágenes en los que aparecen distintas imágenes acompañadas del nombre al que estas hacen referencia y libros informativos (de helicópteros, de tractores, de la granja, etc.). En este sentido, Laguía & Vidal (2015) sostienen que los cuentos y las imágenes estimulan la actitud observadora del niño. Cuando los niños comienzan a establecer contacto con los materiales lectores, el placer proporcionado por los sentidos es el motor que les impulsa a realizar la actividad: los colores, las texturas, los sonidos al pasar de página, etc. Más tarde, la imagen comenzará a captar más su atención y, por último, el texto (Laguía & Vidal, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, debido a la falta de **delimitación** entre los dos espacios de la alfombra (rincón de las construcciones y rincón de la biblioteca), algunas actividades desarrolladas en esta dificultan de algún modo que los niños que se encuentren en el rincón de la biblioteca durante el juego por rincones puedan contar con el entorno tranquilo y confortable que necesitan para desarrollar sus actividades.

De acuerdo con Fons & Palou (2016), se señalan los **objetivos** que se tratan de alcanzar con el rincón de la biblioteca en el aula de educación infantil: inculcar y promover el hábito y el gusto por la lectura; crear, afianzar y optimizar los hábitos de lectura y escritura; estimular el interés por la lectura y la escucha de relatos; encontrar en la biblioteca un espacio mágico en el que poder ponerse en contacto con los libros y la comunidad educativa; y disfrutar con las lectura de relatos realizadas por maestros y familiares.

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón de la biblioteca ha de ser un espacio agradable, tranquilo y acogedor, en el cual los niños encuentren la calma (D'Angelo & Medina, 2011; Fernández et al., 1997; Laguía & Vidal, 2015). Por esta razón, se propone **delimitar** el espacio de forma adecuada, tal y como se ha señalado en la propuesta didáctica de mejora del rincón de la alfombra, de modo que se cuente con un espacio reservado para la lectura en el que se desarrollen únicamente actividades relacionadas con esta. Además, se sugiere añadir algunos **cojines** durante el juego por rincones, de forma, que asocien la lectura a una actividad placentera (D'Angelo & Medina, 2011; Fons & Palou, 2016; Laguía & Vidal, 2015). Asimismo, de acuerdo con Laguía & Vidal (2015), se propone añadir títeres y marionetas, puesto que estas estimulan la interacción entre compañeros, la creatividad y la imaginación. Además, este material puede ser utilizado por la maestra o las familias para crear pequeñas historias escenificadas.

Por otra parte, aunque el rincón de la biblioteca cuenta con una gran variedad de libros, se proponen realizar las siguientes mejoras en la misma:

- **Renovación** de los libros. Se propone sustituir periódicamente los libros del rincón de la biblioteca, de forma que se pueda tener acceso a nuevos temas, autores y formatos (Laguía & Vidal, 2015). De acuerdo con Colomer (2008), una de las piezas clave para mantener el interés por la lectura es la elección de los libros que formarán parte del fondo de la biblioteca. Por esta razón, desde la escuela se debe realizar un esfuerzo por renovar y acomodar el fondo de la misma, de forma que se saque el máximo partido a la oferta actual de materiales lectores y se desestimen aquellos libros que ya no son leídos por los niños (Colomer, 2008).
- Incluir **nuevos materiales** lectores: revistas, periódicos, catálogos, cuentos tradicionales, libros de poemas, de adivinanzas, de canciones, de imágenes, de fotografías, de arte, de cocina, etc. Fons & Palou (2016) añaden que para propiciar la relación de los niños con las obras literarias, la biblioteca también debería contar con álbumes ilustrados, revistas infantiles, libros digitales, considerando los nuevos formatos en los que se presentan las obras, así como materiales de diversos tamaños y texturas, de trapo, de plástico, de cartón, de papel, etc. De acuerdo con Colomer (2008), la escuela debe incluir nuevos soportes lectores si no desea estar desvinculada de las prácticas sociales desarrolladas en la actualidad.
- Crear un servicio de **préstamo** de libros de la biblioteca de aula (libros viajeros).

Por último, se podrían realizar otras actividades relacionadas con la lectura, como por ejemplo, animar a los niños a realizar un dibujo en el rincón de plástica de su personaje favorito, de lo que más les haya

gustado del cuento, de un final alternativo, o se pueden realizar otras actividades como crear un libro entre todos, entre otras.

En relación a la integración de los cuentos tradicionales como parte del fondo de la biblioteca, Bettelheim (2012) defiende en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* los múltiples beneficios que aportan a los niños, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Gusto** por la **historia**. Los niños disfrutan más de este tipo de cuentos que de otros.
- Los cuentos de hadas son los únicos que pueden dirigirse de forma simultánea al consciente y al inconsciente, transmitiendo sentidos evidentes y ocultos que los niños son capaces de entender.
- Son el mejor modo de transmitir la **herencia cultural** y de encontrar el **sentido** de la **vida**, después de la familia
- Son **adecuados** para la mente del niño puesto que:
 - a. Describen situaciones sencillas, con una estructura simple, en las que se plantean diferentes **conflictos internos** básicos de forma breve y precisa que permiten que sean abordados por los niños en su forma esencial.
 - b. Aparecen sentimientos primarios, los personajes son tipificados, el bien y el mal se encuentran perfectamente diferenciados, muestran una moral maniquea y dogmática, y tienen un final feliz.
 - c. Transmiten de manera sutil las ventajas de **obrar** de forma correcta a través de la identificación de los niños con los protagonistas, los cuales son mucho más atractivos, por lo que los pequeños tratan de imitarlos, y de la observación tangible de que el crimen no resuelve nada, dado que los malos siempre pierden.

c. Fundamentación didáctica

La propuesta didáctica de mejora del rincón del juego simbólico se sustenta desde las competencias psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del trabajo, fundamentalmente desde la psicología de la educación y la psicología del desarrollo, y desde las didácticas específicas. Como se puede observar en la tabla son varias las disciplinas que intervienen en el rincón, sin embargo, de forma específica y, como respuesta a la propuesta de mejora del rincón se fundamentará desde la didáctica de la Lengua.

CG13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo infantil, para el **área** de **Lengua**.

De acuerdo con Laguía & Vidal (2015), el aprendizaje de la lectura requiere un esfuerzo y un trabajo individual, sin embargo, se deben proporcionar las ayudas necesarias para favorecer su desarrollo. Según Colomer (2008), las observaciones realizadas respecto al tiempo dedicado a la lectura confirman que fuera del aula no se dedica el tiempo suficiente a la misma, por lo que la institución escolar debe ofrecer la oportunidad de que los niños se formen como lectores. En este sentido, es importante tener en cuenta a la hora de planificar nuestra práctica docente que existen muchos niños cuyo **único** acceso a este tipo de materiales se encuentra en la escuela (D'Angelo & Medina, 2011).

Los cuentos son fundamentales en la vida de los niños ya que estos descodifican conocimientos que son entendidos de forma individual y grupal, con todas las implicaciones educativas que eso conlleva.

Cuando los niños escuchan un cuento tienen la capacidad de ser protagonistas al convertirse al mismo tiempo tanto en intérpretes como intermediarios. Además, cuando se cuentan cuentos se crean lazos afectivos entre el maestro que cuenta y el alumno que escucha, los cuales constituyen la condición principal para la socialización del niño (Conde, 2008). Además, según Gianni Rodari, los cuentos ayudan a formar fuertes estructuras a la fantasía de los pequeños desde los primeros años, potenciando la capacidad imaginativa de estos (Conde, 2008).

Existen muchas actividades que facilitan a los niños de esta etapa el futuro acceso a lo escrito, sin embargo, la más beneficiosa es la escucha de narraciones orales y formas poéticas del lenguaje. En la etapa de infantil se establecen las bases de la formación literaria, por lo que las aulas de infantil deben ser espacios que garanticen un contacto agradable con los materiales lectores. Aunque en esta etapa los niños no sepan leer, el contacto con estos materiales es esencial para su futura formación lectora (Bigas & Correig, 2007).

El objetivo que se persigue con la alfabetización: lograr que los niños utilicen de forma autónoma la escritura y la lectura para poder desarrollarse como sujetos responsables en una sociedad alfabetizada (Bigas & Correig, 2007). De acuerdo con Colomer (2008) y Bigas & Correig (2007), se sintetizan las principales funciones de la literatura infantil:

- Acceso al **imaginario colectivo**. La literatura infantil ofrece las imágenes, mitos y símbolos que se han utilizado para alcanzar una mayor comprensión del mundo y de las relaciones con otras personas, de tal forma que puedan ser compartidos por los demás miembros de su cultura.
- Aprendizaje de modelos **poéticos, dramáticos y narrativos** de la literatura. Según, los libros infantiles son una especie de escaleras con barandilla que permiten que los niños se acerquen de forma progresiva hacia formas más complejas de comprensión de textos escritos, de literatura y de cultura. De este modo, la literatura infantil se revela como un **andamiaje** que toma en consideración la comprensión del lector de esta etapa y ofrece numerosas ayudas que le acompañan en su proceso de aprendizaje.
- Función **socializadora** de la literatura, la cual amplía las vías de comunicación entre los niños y la sociedad, mostrándoles cómo es el mundo en el que viven y ofreciéndoles la oportunidad de reflexionar acerca de cómo les gustaría que este fuera (Colomer, 2008). De esta forma, acuerdo con Colomer (2008), la literatura infantil ejerce una función educativa, al igual que lo hacen la familia o la escuela. Bigas & Correig (2007) defienden la función socializadora de la literatura infantil y añaden que la ficción permite que los niños accedan a un espacio entre el mundo interior y el real, en el que se pueden experimentar diferentes emociones, sentimientos, ideas e identidades sin dejar de ser uno mismo.

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

El desarrollo del presente trabajo me ha permitido alcanzar tanto los objetivos generales como los objetivos específicos señalados en el apartado 2.1 y 2.2.

En relación a los objetivos generales se señalan los más significativos: he sintetizado los contenidos del Grado e integrado las competencias en un documento formalmente correcto, tal y como queda constatado de manera visible en el apartado 5.4; he transferido y aplicado los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares, tal y como se puede observar en el desarrollo de los distintos rincones y, concretamente, en los respectivos apartados de fundamentación didáctica de cada uno de los mismos; por último, he desarrollado un pensamiento reflexivo, crítico, científico y explicativo, el cual recorre todo el cuerpo del trabajo y aparece reflejado de forma más específica tanto en el análisis del trabajo por rincones que se desarrollaba en el aula de manera general, como en cada uno de los rincones analizados de forma individual.

Con respecto a los objetivos específicos o personales, he logrado cumplir los tres objetivos que me planteaba al comienzo del trabajo. Gracias al estudio de los fundamentos sobre los que se sustenta esta metodología he logrado comprenderla y entender en qué consiste el trabajo por rincones y qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de llevar a una metodología de estas características en un aula de Educación Infantil. Además, otro de los elementos claves de mi trabajo consistía en llevar estos nuevos conocimientos a la práctica, es decir, a un aula de infantil, y observar qué aspectos podrían mejorarse, de forma que pudiéramos acercarnos un poco más a los principios que la metodología por rincones defiende, lo cual también ha sido alcanzado satisfactoriamente. Por último, he tenido la oportunidad de crear un rincón musical, lo cual ha sido realmente la más viva expresión de la asimilación de todos los conocimientos adquiridos durante este periodo.

5.2. Limitaciones y propuestas de mejora

En primer lugar, una de las limitaciones que he tenido ha sido la de enfrentarme al trabajo sin saber a qué edad iba destinada mi propuesta, lo cual me supuso cierto retraso en algunos apartados que me hubiera gustado tener relativamente avanzados antes de comenzar las prácticas. En este sentido, mi propuesta de mejora iría encaminada hacia la búsqueda de un mayor compromiso de los centros en los que se realizan las prácticas, puesto que este influye directamente sobre nosotros. Sería muy interesante que tanto el mentor del centro como la dirección estuvieran informados de las exigencias organizativas que supone contar con alumnos de prácticas y del trabajo que se nos pide puesto que, de esta forma, quizá sería más sencillo que se nos facilitara una información que para nosotros puede ser determinante, en este caso, la edad de los niños.

Otra de las limitaciones ha sido la poca formación que hemos recibido durante el Grado en relación a ciertas materias, lo cual nos ha dificultado enormemente la tarea y, en muchos casos, ha implicado un estudio paralelo a la realización de la memoria y el Trabajo de Fin de Grado. De esta forma, sería muy útil que desde la facultad se garantizara que se abordaran unos contenidos mínimos de las asignaturas

ya que, en algunas ocasiones, los aspectos que se tratan en estas nada tienen que ver con los que aparecen reflejados en las guías docentes.

Por último, una de mis limitaciones más señaladas ha sido la falta de tiempo. Desarrollar el TFG, la memoria de prácticas y diseñar diferentes actividades que llevar a cabo en el aula me ha resultado una tarea difícil de compaginar en un periodo tan breve.

Con esto, mi propuesta de mejora estaría encaminada a diseñar u organizar un nuevo modo de desarrollar estos trabajos en el que la carga de trabajo en un periodo de tiempo tan reducido no fuera tal. Así, en lugar de concentrar ambos trabajos en un mismo periodo, creo que sería interesante realizar la memoria en el periodo de prácticas, eliminando de esta la propuesta educativa, y el TFG en un periodo posterior a la finalización de dichas prácticas ya que, de esta forma, además de contar con más tiempo para elaborar trabajos de mayor calidad, no nos enfrentaríamos con un periodo de tres meses en el cual tuviéramos que desarrollar dos trabajos tan exigentes como son la memoria de prácticas y el TFG. Personalmente, he tenido la gran suerte de contar con mi tutor, quien ha sido sensible a este gran obstáculo y nos ha dado la opción de vincular ambos trabajos, sin embargo, otros compañeros han tenido que elaborar trabajos cuyo contenido ha sido radicalmente distinto, lo cual les ha dificultado aún más la tarea.

5.3. Conclusiones y reflexión personal

La propuesta educativa que se expone a lo largo del trabajo responde al análisis llevado a cabo en un aula de educación infantil durante un periodo de tres meses. Los nuevos aprendizajes adquiridos durante todo este tiempo me han permitido realizar una observación crítica de la puesta en práctica real de esta metodología.

De esta forma, he podido darme cuenta del enorme potencial educativo que tienen los rincones y del enfoque tan desacertado que se les da en la mayoría de los casos ya que, en lugar de contemplarse como contextos de aprendizaje, se convierten en premios para los alumnos más veloces. Como señalaba Ezquerria & Argos (2008), son numerosas las dificultades a las que deben enfrentarse los docentes (elevado número de alumnos, tiempo limitado debido a la presión del currículum, falta de espacio, etc.), sin embargo, como se ha podido ver a lo largo del desarrollo del trabajo, esta metodología es flexible, es más, se adapta a las necesidades reales del aula.

Así, ante la falta de espacio propone alternativas, ante el elevado número de alumnos sugiere nuevos caminos y, en cuanto a la presión del currículum, deja claro que es una herramienta excepcional para alcanzar los objetivos señalados en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y de forma más específica, en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil.

Este hecho no es casual ya que el trabajo por rincones es ante todo una propuesta comprometida con el desarrollo integral del individuo. Es una metodología que responde a las necesidades físicas,

sociales, afectivas e intelectuales del alumno por lo que, lejos de alejarnos de la consecución de los objetivos anteriormente mencionados, es una herramienta que nos ayuda a alcanzarlos si se aborda de acuerdo con los principios sobre los que se fundamenta.

Me gustaría que este trabajo sirviera para que los docentes reflexionaran sobre este aspecto y le dieran una nueva oportunidad al trabajo por rincones, esto es, que comenzaran a trabajar en esta línea con un nuevo enfoque y con la seriedad y profesionalidad que este requiere.

Personalmente, la realización de este trabajo me ha supuesto una fuente inmensa de aprendizaje ya que, además de formarme en los principios teóricos sobre los que se sustenta esta metodología, he podido poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos realizando análisis de los distintos rincones, así como creando un nuevo espacio, el rincón musical. Por esta y por otras muchas razones, he de agradecer a mi mentora del centro su confianza para llevar a cabo un proyecto como este y su flexibilidad para adaptar su programación.

En definitiva, la exigencia de este trabajo, además de permitirme desarrollar mi capacidad de síntesis, de relación de ideas y de organización de las mismas, me ha permitido ser mucho más crítica, replantearme las situaciones que se dan en el aula y darme cuenta del gran trabajo que queda por hacer. Es necesario mejorar muchos aspectos de la educación y nosotros, como futuro, debemos promoverlos, empezando por adquirir un compromiso por formarnos de manera permanente.

Me siento muy feliz por el trabajo realizado puesto que me ha permitido disfrutar aprendiendo y adquirir una base y un criterio consistentes a la hora de valorar la conveniencia o no de integrar en mi práctica docente ideas de futuras metodologías educativas, algunas de las cuales pueden no resultar tan interesantes y beneficiosas como puedan aparentar.

5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 19. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.	3.2.2.	Coll et al. (2015) 25, 34, 35, 37, 38 Papalia et al. (2010) 11, 34, 35, 36, 37, 38, 39 Blakemore & Frith (2015) 36, 39, 40, 41 Delval (2002) 37 Conde & Vicianá (2001) 38 Garrote, del Campo & Navajas (2008) 39 Bigas & Correig (2007) 40, 41 Owens (2011) 40 Lowenfeld & Brittain (1984) 42, 43 Eisner (2011) 42, 43 Sarget Ros (2003) 43, 44 Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008) 43, 44 Cremades et al. (2017) 44 Barody (2000) 44, 45 Arteaga & Macías (2016) 44, 45 Chamorro (2012) 44, 45 Alsina i Pastells (2006) 44, 45 Alsina, Burgués & Fortuny (1997) 45	Toga et al. (2006) 35 Lenroot y Giedd (2006) 35 Howe (2003) 36 Fivush y Nelson (2004) 36 Nelson (2005) 36 Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman (2003) 36 Dennis (2006) 36 Garner y Power (1996) 36 Laible y Thompson (1998) 36 Denham et al. (2003) 36 Saami, Mumme y Campos (1998) 36 J. H. Flavell, Green y Flavell (1995) 37 Flavell, Green, Flavell y Grossman (1997) 37 Ross (1996) 37 Kohlberg (1968, 1982) 37 Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman (1992) 38 Amalias (1984) 38, 39 Horst (1978) 38 Gesell (1979) 39 Frith (1989) 41 Teberosky (1999) 41, 42 Shuter-Dyson y Gabriel (1981) 43 Ross (1984) 43 Swanwick (1988) 43 Hargreaves (1995) 43 Vallès (2001) 44 Gelman y Gallistel (1978) 44

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.1.4.	Bruner (2000) 20 Mayer (2004) 20, 22, 23 Santrock (2011) 20, 24, 25 Coll et al. (1990) 20, 21, 22, 23, 24, 25 Prados et al. (2014) 21, 22, 23, 24, 27, 28 González-Pienda (1996) 21, 22, 23, 28 Vega & Garrote (2005) 8, 9, 22, 25 Rodríguez Arocho (1999) 24, 25, 26 Coll, Palacios & Marchesi (2015) 25 Bronfenbrenner (1987) 26, 27 Calvo (2017) 27 Gardner (2005) 27, 28 Guzmán & Castro (2005) 28 Fernández et al. (1997) 9 Laguía & Vidal (2015) 9, 11	Mazur (1986) 20 Piaget (1979) Piaget (1983) 21 Piaget (1976) 25 Ausubel (1963) 23 Pintrich (1991) 23 Pintrich y De Groot (1990) 23 Vygotsky (1978) 24 Vygotsky (1979) 8, 24 Vygotsky (1935/1934) 26 Wertsch (1988) 24 Engeström (1986) 24 Wood, Brunner y Ross (1976) 24 Cole (1990) 24 Hozman (2009) 24 Gauvain (2008) 25 Gredler (2008) 25 Palacios (1987) 26 Gardner (1994)
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	3.1.5.	Paniagua & Palacios (2005) 29 Santiuste & González-Pérez (2005) 29 Laguía & Vidal (2015) 29 Real Decreto 1630/2006, 29	
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.1.3. 3.1.4. 3.1.5. 3.2.6.	Laguía & Vidal (2015) 18, 19 Díez-Palomar & Flecha (2010) 19 Paniagua & Palacios (2005) 29 Bronfenbrenner (1987) 26, 27 Ibáñez (1996) 18 Rivero (2011) 61 Aranda (2016) 60, 61 Coll et al. (1990) 21, 24 Coll, Palacios & Marchesi (2015) 25 Rodríguez Arocho (1999) 24, 25	Del Carmen y Viera (2005) 19 Zabaleta (1987) 61 Vygotsky (1978) 23 Vygotsky (1979) 24 Wertsch (1988) 23 Engeström (1986) 24 Wood, Brunner y Ross (1976) 24 Cole (1990) 24 Hozman (2009) 24

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
		Prados et al. (2014) 24 Santrock (2011) 24	
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.		Vega & Garrote (2005) 8, 9 Fernández et al. (1997) 9, 12, 18, 19 Laguía & Vidal (2015) 9, 11, 12, 16, 18 Ezquerria & Argos (2008) 11, 13, 14 D'Angelo & Medina (2011) 11, 18 Parra (2005) 12, 20 Ibáñez (1996) 12, 18, 20 Díez-Palomar & Flecha (2010) 13, 19 Bruner (2000) 20 Coll et al. (1990) 22, 24 González-Pienda (1996) 23 Mayer (2014) 23 Prados et al. (2014) 24 Santrock (2011) 24 Torres (2011) 25 Rodríguez Arocho (1999) 25 Gardner (2005) 28	Del Carmen y Viera (2002) 12 Ortega (1994) 12, 18, 19 Homann, Banet y Weikart (1984) 18 Gardner (1994) 28
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.		Paniagua & Palacios (2005) 29 Santiuste & González-Pérez (2005) 29 Laguía & Vidal (2015) 29	
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	3.1.3.	Laguía & Vidal (2015) 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 60, 64, 65 Parra (2005) 9, 16, 20 Fernández et al. (1997) 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20 Ibáñez (1996) 10, 14, 17, 18, 20 Torres (2011) 8, 9, 11, 14, 18, 19	Homann, Banet y Weikart (1984) 16 Del Carmen y Viera (2002) 12, 16, 17, 18 Gallego (1994) 17 Ortega (1994) 18 Homann, Banet y Weikart, (1984) 18 Gervilla Castillo, (1995) 19 Coloma, Jiménez y Sáez (2007) 8

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
		D'Angelo & Medina (2011) 18 Ezquerria & Argos (2008) 9, 11, 13, 14, 19, 20 Bruner (2000) 9 Bisquerria et al. (2012) 9 Parra (2005) 9, 14 Mayer (2004) 14	Kammi (1973) 9 Piaget (1982) 11 De Vries y Kohlberg (1990) 11
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	3.1.4. 3.2.3.	Torres (2011) 8, 9, 11, 23, 24 Decreto 17/2008, 58, 63, 68, 71, 73 Fernández, Quer, & Securun (1997) 8, 9, 10, 11, 12, 13, 45, 47 Laguía & Vidal (2015) 8, 9, 10, 12, 45, 47, 48 Ezquerria & Argos (2008) 9, 11, 13 Parra (2005) 9, 12 Ibáñez (1996) 10, 12, 46 D'Angelo & Medina (2011) 11 Real Decreto 1630/2006, 45 Coll et al. (1990) 46 Díaz-Barriga (2006) 47	Coloma, Jiménez y Sáez (2007) 8 De Vries y Kohlberg (1990) 11 Del Carmen y Viera (2002) 12 Ortega (1994) 12 Rieber y Carton (1987) 46 Darling-Hammond, Aness y Falk (1995) 46
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	3.1.1. 3.2.3.	Fernández et al. (1997) 10, 47 Ibáñez (1996) 10 Laguía & Vidal (2015) 10, 47, 48 Ezquerria & Argos (2008) 14	
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	3.1.1. 3.2.3.	Fernández et al. (1997) 10, 47 Ibáñez (1996) 10 Laguía & Vidal (2015) 10, 47, 48 Ezquerria & Argos (2008) 14	
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la	3.1.5. 3.2.3. 3.2.4. 3.2.7.	Real Decreto 1630/2006, 29, 45, 48, 49, 58, 63, 68, 71, 73 Decreto 17/2008, 49, 58, 68, 71, 73	

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.			
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.1.5. 3.2.3. 3.2.4. 3.2.7.	Real Decreto 1630/2006, 29, 45, 48, 49, 58, 63, 68, 71, 73 Decreto 17/2008, 49, 58, 68, 71, 73	
CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	3.2.8.	Bravo & Fernández (2015) 71 García, Ocaña, Quijano, Rodríguez & Toribio (2016) 71, 72 Real Decreto 17/2008, 68	Informe Enciende (2001) 71
CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales.	3.2.6.	Aranda (2016) 60, 61 Rivero (2011) 61	Zabaleta (1987) 61 Ortega et al. (1993) 61
CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.	3.2.7.	Chamorro (2012) 59 Pecci et al. (2011) 63 Aguilar, Ciudad, Láinez, & Tobaruela (2010) 66, 67 Arteaga & Macías (2016) 66, 67 Chamorro (2012) 66, 67 Baroody (2000) 67	
CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura.	3.2.9.	Laguía & Vidal (2015) 73, 74, 75 Fons & Palou (2016) 74 D'Angelo & Medina (2011) 74, 75 Fernández et al. (1997) 74 Colomer (2008) 74, 75, 76 Bettelheim (2012) 75 Conde (2008) 76 Bigas & Correig (2007) 76 Real Decreto 17/2008, 73	

VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias (válidos los manuales)	Secundarias
CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el Musical.	3.2.5.	Fernández et al. (1997) 48, 49, 53, 54 Decreto 17/2008, 49 Cremades et al. (2017) 51, 54, 55 Akoschky et al. (2008) 51, 54, 55 Sarget Ros (2003) 54, 55	Gordillo (2000) 50
CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.	3.2.8.	Lowenfeld & Brittain (1984) 69, 70 Aguirre (2005) 69 Carrascal (2016) 70 Real Decreto 17/2008,68	
CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física.	3.2.5.	Conde (2008) 56 Aguirre (2005) 56 Conde & Viciano (2001) 56 Ruiz & Sánchez (1998) 56 Pecci, Herrero, López & Mozos (2011) 56	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, B., Ciudad, A., Láinez, M. & Tobaruela, A. (2010). *Construir, jugar y compartir: un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques educativos.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, J. (2005). *La aventura del movimiento: el desarrollo psicomotor de 0 a 6 años*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Alsina, C., Burgués, C., & Fortuny, J. M. (1997). *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid: Síntesis.
- Alsina i Pastells, Á. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años: propuestas didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Aranda, A. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Arteaga, B., & Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil: Aprender para enseñar*. Logroño: UNIR.
- Baroody, A. J. (2000). *El pensamiento matemático de los niños: un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid: Visor.
- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bigas, M., & Correig, M. (2007). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (Coord), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Blakemore, S., & Frith, U. (2015). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bravo, M., & Fernández, R. (2015). *Las ciencias de la naturaleza en la educación infantil: el ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos*

naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, D.L.

Calvo, N. (2017). *Los rincones: contextos potencialmente significativos de aprendizaje*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Complutense de Madrid.

Carrascal, S. (2016). *Didáctica de la expresión plástica y visual en educación infantil* (1ª ed). Madrid: Universitas.

Chamorro, M. C. (coord) . (2012). *Didáctica de las matemáticas para Educación infantil*. Madrid: Prentice Hall.

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2015). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Conde, J. (2008). *Cuentos motores. Vol I*. Barcelona: Paidotribo.

Conde, J., & Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Aljibe.

Cremades, R. (coord.) García-Gil, D., Lizaso, B., Morales, Á., Del Olmo, M., Román, M., Toboso, S. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en educación infantil*. Madrid: Paraninfo.

D'Angelo, E., & Medina, Á. (2011). *Aprender a aprender : en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil (BOCM del 12 de marzo de 2008).

Delval, J. (2002). *El desarrollo humano* (5ª ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67, 19–30.

Eisner, E. W. (2011). *El arte y la creación de la mente : el papel de las artes visuales en la*

transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

Ezquerro, M. P., & Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 53–63.

Fernández, E., Quer, L., & Securun, R. (1997). *Rincón a rincón: actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.

Fernández González, A., & Mihura de Rosa, D. (2015). Inteligencias Múltiples. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (4), 6–17.

Fons, M., & Palou, J. (coords.) (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Quijano, R. (coord) (2016). *Enseñanza de las ciencias de la naturaleza en educación infantil*. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación. Universidad Complutense de Madrid*, 1, núm 1, 17–34.

Garrote, N., del Campo, J., & Navajas, R. (2008). *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

González-Pienda, J. A. (1996). El estudiante: Variables personales. In C. Genovard & J. Beltrán (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147–191). Madrid: Síntesis.

Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 58, 177–210.

Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Laguía, M. J., & Vidal, C. (2015). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la educación: Vol. 2, enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.

Owens, R. E. (2011). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, D.L.

Paniagua, G., & Palacios, J. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*.

Madrid: Alianza Editorial.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Pecci, M., Herrero, T., López, M., & Mozos, A. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGraw-Hill.

Prados, M. del M., Sánchez, V., Sánchez, I., Del Rey, R., Pertegal, M. Á., Reina, M. del C., Mora-Merchán, J. A. (2014). *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE 4, de 4 de enero de 2007).

Rivero, M. (coord.) (2011). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira.

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, núm. 3, 477–489.

Ruiz, L., & Sánchez, F. (1998). *La adquisición de la habilidad motriz en la infancia: procesos básicos*. In Santiago Castillo (coord.) (1998). *Curso de especialización en educación física para la educación primaria Vol. 2 (pp. 201-288)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santiuste, V., & González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Sarget Ros, M. A. (2003). La Música en la Educación Infantil: Estrategias Cognitivo-Musicales. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*.

Torres, J. R. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, 105–130.

Vega, M. A., & Garrote, N. (2005). *La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.

7. INDICES

1.1. Índice analítico de conceptos y de autores

A

acomodación, 22, 43
Aguilar et al., 2010, 66, 67
Aguilar, Ciudad, Láinez, & Tobaruela, 2010, 66
Aguirre (2005), 56
Aguirre, 2005, 56, 69
Akoschky et al. (2008), 51, 54, 55
Akoschky et al., 2008, 43, 44, 55
Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez (2008), 43
alfombra, 16, 17, 30, 31, 32, 61, 62, 63, 64, 66, 72, 73, 74
Alsina i Pastells (2006), 44
Alsina i Pastells, 2006, 44, 45
Alsina, Burgués, & Fortuny, 1997, 45
alumno, 8, 20, 22, 23, 29, 33, 46, 47, 48, 76, 89
Amalias, 1984, 38, 39
andamiaje, 24, 76
aprendizaje, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 35, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 55, 56, 61, 66, 75, 76, 81, 83, 88, 89
Aranda (2016), 61
Aranda, 2016, 60, 61
Arteaga & Macías (2016), 44, 66, 67
Arteaga & Macías, 2016, 44, 45, 66, 67
asimilación, 22, 37, 40, 43, 44
atención, 12, 23, 28, 35, 43, 63, 69, 73
aula, 6, 7, 11, 13, 16, 20, 22, 29, 30, 31, 32, 48, 50, 53, 56, 59, 61, 64, 65, 68, 73, 74, 75, 78, 79, 87, 88
Ausubel, 1963, 23
autonomía, 10, 14, 18, 39, 41, 48, 58, 63, 70

B

Baroody (2000), 67
Baroody, 2000, 44, 45, 67
Bettelheim (2012), 75
biblioteca, 30, 31, 32, 63, 64, 72, 73, 74, 75

Bigas & Correig (2007), 40, 41, 42, 76
Bigas & Correig, 2007, 40, 41, 76
Bisquerra et al. (2012), 9
Blakemore & Frith (2015), 40
Blakemore & Frith, 2015, 36, 39, 40, 41
BOE, 2007, 45
Bravo & Fernández (2015), 71
Bravo & Fernández, 2015, 71
Bronfenbrenner (1987), 27
Bronfenbrenner, 1987, 26, 27
Bruner (2000), 9, 20

C

Calvo, 2017, 27
Carrascal (2016), 70
Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003, 36
cerebro, 34, 35, 36, 86

Ch

Chamorro (2012), 45, 59, 66
Chamorro, 2012, 44, 66, 67

C

Ciencias Experimentales, 48, 69, 71, 84
Ciencias Sociales, 48, 60, 84
Cole, 1990, 24
Coll et al. (1990), 20, 22, 46
Coll et al. (2015), 25, 35, 38
Coll et al., 1990, 21, 22, 23, 24, 25, 46
Coll et al., 2015, 34, 35, 37, 38
Coll, Palacios, & Marchesi (1990), 20
Coll, Palacios, & Marchesi, 2015, 25
Coloma, Jiménez y Sáez, 2007, 8
Colomer (2008), 74, 75, 76

Colomer, 2008, 74, 76
competencia, 46, 47, 49, 63, 68, 73
Conde & Viciana (2001), 38, 39
Conde & Viciana, 2001, 38, 39, 56
Conde (2008), 56
Conde, 2008, 56, 76
constructivismo, 5, 9, 21, 23, 26
contexto, 20, 22, 24, 27, 52, 60
Cremades et al. (2017), 50
Cremades et al., 2017, 44, 51, 54, 55
cultura, 24, 27, 71, 76, 87
curiosidad, 12, 15, 43, 71
currículo, 7, 15, 31, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 58, 60, 66, 68, 69, 71, 75, 84, 85

D

D'Angelo & Medina (2011), 11
D'Angelo & Medina, 2011, 74, 75
D'Angelo & Medina, 2011, 18
Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, 46
De Vries y Kohlberg, 1990, 11
Decreto 17/2008, 49, 58, 68, 71, 73, 87
Del Carmen y Viera, 2002, 12, 16, 17, 18, 19
Delval (2002), 37
Denham et al. (2003), 36
Dennis, 2006, 36
desarrollo, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 66, 67, 69, 70, 75, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89
Díaz-Barriga (2006), 46, 47
Díez-Palomar & Flecha (2010), 24
Díez-Palomar & Flecha, 2010, 13, 19
diversidad, 9, 28, 29, 58, 88

E

Eisner (2011), 42, 70
Eisner, 2011, 42, 43, 69
emociones, 11, 28, 36, 42, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 67, 68, 72, 76, 86, 103

Engeström, 1986, 24
enseñanza, 9, 16, 20, 23, 44, 45, 46, 56, 60, 66, 71, 83
entorno, 11, 15, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 32, 38, 42, 43, 48, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 62, 64, 70, 72, 73
escritura, 35, 40, 41, 42, 59, 74, 76
espacio, 7, 13, 16, 17, 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 88, 101
esquemas, 21, 22, 45
estadio, 21, 38, 67
etapa, 29, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 54, 56, 66, 71, 76, 80, 81, 82, 83
evaluación, 7, 11, 22, 23, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 70
Ezquerria & Argos (2008), 11, 13, 14, 16, 78
Ezquerria & Argos, 2008, 9, 13, 14, 16, 18, 19, 20

F

familias, 18, 19, 29, 74
Fernández et al. (1997), 11, 14, 17, 18, 19, 31, 45, 47, 49, 53, 54
Fernández et al., 1997, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 20, 45, 47, 48, 74
Fernández González & Mihura de Rosa, 2015, 28
Fivush y Nelson, 2004, 36
Flavell et al., 1995, 37
Flavell, Green, Flavell y Grossman, 1997, 37
Fons & Palou (2016), 74
Fons & Palou, 2016, 74
Frith, 1989, 41

G

Gallego, 1994, 17
García et al., 2016, 71, 72
García, Ocaña, Quijano, Rodríguez, & Toribio (2016), 71
Gardner, 1994, 28
Gardner, 2005, 27, 28
Garner y Power, 1996, 36
Garrote, del Campo, & Navajas, 2008, 39
Gauvain, 2008, 25
Gelman y Gallistel, 1978, 44

Gervilla Castillo, 1995, 19

Gesell, 1979, 39

González-Pianda (1999), 22, 28

González-Pianda, 1996, 21, 22, 23

González-Pianda, 1999, 23

Gordillo, 2000, 50

Gredler, 2008, 25

Guzmán & Castro (2005), 28

H

Hargreaves, 1995, 43

Homann, Banet y Weikart, 1984, 16, 18

Horst, 1978, 38

Howe, 2003, 36

Hozman, 2009, 24

I

Ibáñez (1996), 14, 17, 20, 46

Ibáñez, 1996, 10, 12, 17, 18, 46

Informe Enciende, 2001, 71

interacción, 11, 16, 21, 26, 74

interés, 6, 12, 31, 40, 68, 71, 74

J

J. H. Flavell, Green y Flavell, 1995, 37

juego, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 21, 25, 30, 31, 32, 33, 34,
35, 37, 42, 48, 49, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 89, 102, 103, 104

K

Kammi, 1973, 9

Kohlberg, 1968, 1982, 38

L

Laguía & Vidal (2015), 10, 11, 14, 15, 45, 47, 60, 64, 65,
73, 74, 75

Laguía & Vidal, 2015, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 29, 45, 48, 62, 73, 74

Laible y Thompson, 1998, 36

lectura, 14, 40, 41, 64, 72, 73, 74, 75, 76

lenguaje, 17, 28, 29, 35, 36, 39, 40, 41, 49, 50, 55, 59, 68,
70, 73, 76, 88

Lenroot y Giedd, 2006, 34, 35

Ley, 23

Lowenfeld & Brittain (1984), 42, 69, 70

Lowenfeld & Brittain, 1947, 69

Lowenfeld & Brittain, 1984, 42, 43, 69, 70

M

maestro, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25,
46, 48, 67, 70, 76

matemático, 44, 59, 62, 86

materiales, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 33, 34,
42, 43, 44, 47, 49, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 96, 97,
98, 99, 104

Mayer (2004), 14, 20, 22

Mayer, 2004, 23

Mazur, 1986, 20

metodología, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 16, 20, 21, 30, 47, 48, 83,
89

motivación, 23, 41

música, 14, 30, 32, 43, 44, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 63,
86, 101, 102

N

Nelson, 2005, 36

niños, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24,
25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69,
70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 88, 96, 97, 99, 101, 102,
103, 104

O

objetivos, 6, 9, 18, 28, 30, 31, 37, 48, 49, 50, 56, 58, 60,
68, 73, 74

operaciones concretas, 35

Ortega et al., 1993, 61

Ortega, 1994, 12, 18

Owens (2011), 40

P

Palacios, 1987, 26

Paniagua & Palacios, 2005, 29

Papalia et al. (2010), 34, 35, 36

Papalia et al. 2010, 37

Papalia et al., 2010, 11, 34, 35, 36, 37, 38, 39

Parra (2005), 12, 14, 16, 17, 19, 20

Parra, 2005, 9, 12, 16, 18

Pecci et al. (2011), 63

Pecci, Herrero, López, & Mozos (2011), 56

pensamiento, 7, 11, 18, 24, 35, 37, 40, 42, 44, 48, 55, 59,
62, 70, 71, 72, 86

Piaget, 1976, 25

Piaget, 1982, 11

Piaget, 1983, 21

Pintrich y De Groot, 1990, 23

Pintrich, 1991, 23

plástica, 17, 30, 31, 32, 42, 50, 64, 67, 68, 69, 70, 74, 87

Prados et al. (2014), 22, 23, 24, 28

Prados et al., 2014, 8, 21, 22, 23, 24, 27

preoperacional, 35

programación, 8, 20, 22, 39, 54, 79

psicomotricidad, 17, 32, 38, 49, 50, 51, 53, 56, 67

R

Real Decreto, 29, 45, 48, 63

Rieber y Carton, 1987, 46

rincón, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 25, 30, 31, 32, 33, 34,
47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 88, 96, 100

rincones, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 47,
48, 59, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 73, 74

ritmo, 20, 22, 24, 28, 40, 48, 56, 102

Rivero (2011), 61

Rivero, 2011, 61

Rodríguez Arocho (1999), 25, 26

Rodríguez Arocho, 1999, 9, 11, 24, 25, 26, 46

Ross, 1984, 43

Ross, 1996, 37

Ruiz & Sánchez (1998), 56

S

Saarni, Mumme y Campos, 1998, 36

Santiuste & González-Pérez, 2005, 29

Santrock (2011), 20, 24, 25

Santrock, 2011, 24

Sarget Ros (2003), 55

Sarget Ros, 2003, 43, 44, 54, 55

sensomotor, 21, 35

Shuter-Dyson y Gabriel, 1981, 43

significativo, 5, 9, 14, 22, 23, 47, 88

simbólico, 13, 17, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 49, 52, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 63, 64, 75

Swanwick, 1988, 43

T

Teberosky, 1999, 41, 42

tiempo, 9, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 25, 31, 33, 34, 37, 38,
40, 43, 44, 47, 53, 59, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 75,
76, 78, 101

Toga et al., 2006, 35

Torres (2011), 8, 11, 14, 19, 23

Torres, 2011, 8, 9, 18, 19, 23, 24

transferencia, 22, 23, 26

V

Vallès, 2001, 44

Vega & Garrote (2005), 8, 22

Vega & Garrote, 2005, 8, 9, 22, 25

Vygotsky, 1935/1934, 26

Vygotsky, 1978, 23

Vygotsky, 1979, 8, 24

W

Wertsch, 1988, 23, 24

Wood, Brunner y Ross, 1976, 24

Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992,

38

Z

zona de desarrollo próximo, 8, 19, 25, 26

Zabaleta ,1987, 61

1.2. Índice de tablas

<i>Tabla 1. Resumen de los principales de los beneficios del trabajo por rincones.....</i>	14
<i>Tabla 2. Sugerencia de rincones de juego para segundo ciclo de educación infantil.....</i>	17
<i>Tabla 3. Piaget-Vygotsky: Papel del profesor y construcción de conocimiento</i>	25
<i>Tabla 4. Piaget- Vygotsky: aprendizaje-desarrollo.....</i>	26
<i>Tabla 5. Las ocho inteligencias múltiples de Howard Gardner.....</i>	27
<i>Tabla 6. Mapa del ámbito motor de Garrote & Aguirre 3-4 años.....</i>	39
<i>Tabla 7. Lenguaje en niños de 3 y 4 años.....</i>	40
<i>Tabla 8. Etapas de la lectura</i>	41
<i>Tabla 9. Etapas de la escritura</i>	41
<i>Tabla 10. Actividad de decoración del rincón musical</i>	49
<i>Tabla 11. Creación de instrumentos musicales</i>	50
<i>Tabla 12. Contenidos curriculares y competencias específicas (CG13) en el cuento musical</i>	52
<i>Tabla 13. Propuesta didáctica de mejora del rincón musical.....</i>	53
<i>Tabla 14. Características del rincón de juego simbólico y propuesta de mejora</i>	57
<i>Tabla 15. Actividad de organización de los materiales del rincón simbólico.....</i>	59
<i>Tabla 16. Características del rincón de la alfombra y propuesta de mejora</i>	62
<i>Tabla 17. Características del rincón de plástica y propuesta de mejora</i>	67
<i>Tabla 18. Características del rincón de la biblioteca y propuesta de mejora</i>	72
<i>Tabla 19. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo</i>	80
<i>Tabla 20. Cuento musical</i>	101

1.3. Índice de figuras

<i>Figura 1. Teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky (Vega & Garrote, 2005, p. 16).....</i>	<i>8</i>
<i>Figura 2. Cuadro de doble entrada para el control de los rincones (Laguía & Vidal, 2015, pág. 119).....</i>	<i>10</i>
<i>Figura 3. Modelo ecológico de sistemas (Calvo, 2017, pág. 21).....</i>	<i>27</i>
<i>Figura 4. Decoración del rincón musical</i>	<i>96</i>
<i>Figura 5. ¡Pintamos las maracas!</i>	<i>97</i>
<i>Figura 6. Hacemos un palo de lluvia</i>	<i>98</i>
<i>Figura 7. Cascabeles morado, grande y pequeño</i>	<i>99</i>
<i>Figura 8. Creamos un xilófono de agua</i>	<i>100</i>
<i>Figura 9. Niños jugando en el rincón musical.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 10. Juego de reciclaje.....</i>	<i>104</i>

8. ANEXOS

8.1. Rincón musical

8.1.1. Decoración del rincón musical



Figura 4. Decoración del rincón musical

8.1.2. Creación de instrumentos musicales

Maracas. Los **materiales** utilizados para crear estos instrumentos fueron: botes de yogures de plástico, témpera de varios colores (rojo, verde y amarillo), arroz, letras de goma eva de distintos colores (algunas sin purpurina y otras con purpurina, las cuales se tenían que pegar con cola y como una pegatina, respectivamente), cola, cartulina para crear las tapas, lápiz para dibujar la forma de las mismas y tijeras para recortarlas.

Antes de comenzar a confeccionar las maracas se contaron los yogures que se habían traído para averiguar si cada niño podría realizar su maraca. A continuación, se explicó la actividad y se comenzaron a pintar con témpera los yogures para darles una homogeneidad de color. Una vez secos los botes de yogur, se colocaron las letras sobre un grupo de mesas para que los niños localizaran la primera letra de su nombre. Una vez escogieron la letra que más les gustó, las pegaron en los botes de yogur: las que eran como una pegatina las pegaban ellos solos y las que no tenían purpurina las pegábamos juntos. Después, fueron añadiendo arroz a los yogures para que sonaran y fueron probando suavemente cómo sonaban las maracas con la cantidad de arroz que habían echado. Algunos niños llenaron el bote de yogur hasta arriba de arroz mientras que otros echaron tres o cuatro granitos. Si finalmente decidían echar arroz hasta la mitad del yogur más o menos, les sugería que echaran un poquito menos para que todos sus compañeros pudieran echar arroz a su maraca. Una vez

los yogures tenían una cantidad adecuada de arroz, se pegaban las tapas, previamente dibujadas sobre la cartulina y recortadas, tras lo cual las maracas estaban preparadas para sonar.



Figura 5. ¡Pintamos las maracas!

Palo de lluvia. Los **materiales** utilizados para crear este instrumento fueron: un tubo largo de cartón rígido, témpera y pinceles, gomettes de distintos colores y formas (círculo, cuadrado y triángulo), lentejas, estrellitas y arroz para añadir al interior del tubo, *aironfix* para las tapas y cinta adhesiva para proteger el tubo y reforzar las tapas.

Lo primero que se hizo fue explicar la actividad y presentar el material con el que íbamos a trabajar. A continuación se comenzó a pintar el tubo de cartón con témpera utilizando periódicos en el suelo para no manchar. Más tarde, una vez la pintura se hubiera secado, se decoró el tubo de cartón con gomettes. Después, se colocó una de las tapas en un extremo del tubo y los niños comenzaron a echar lentejas, estrellitas y arroz en el interior de este. Finalmente, se puso la otra tapa y se reforzó todo el tubo con cinta adhesiva.



Figura 6. Hacemos un palo de lluvia

Cascabel morado. Los materiales utilizados para crear este instrumento fueron: rollo de papel higiénico, témperas de colores, cascabeles pequeños y encuadernadores metálicos. En primer lugar, se presentaron los materiales y se explicó la actividad. A continuación, se eligió entre todos el color con el que se iba a pintar el instrumento y se comenzó a aplicar varias capas de pintura con el pincel. Una vez se secó la pintura, se fueron realizando agujeros e insertando los cascabeles. En este proceso se fue comprobando cómo el instrumento iba sonando cada vez con mayor intensidad a medida que se añadían más cascabeles al mismo. Finalmente, una vez insertados todos los cascabeles, comenzaron a experimentar con él.

Cascabel grande. Los **materiales** utilizados para crear este instrumento fueron: alambre, tapas de suero fisiológico, dos cascabeles grandes y algo de esparadrapo como agarre. Tras presentar los materiales y explicar la actividad, se ensartaron todas las tapas de suero fisiológico y los dos cascabeles en el alambre, de forma que se descubriera cuánto alambre se necesitaba cortar. A continuación, se anudó de forma segura el alambre y se cubrió el mismo con esparadrapo para formar un agarre. Con esto, el instrumento ya estaría preparado para tocarlo.

Cascabel pequeño. Los **materiales** utilizados para crear este instrumento fueron: alambre, diez cascabeles pequeños y lana prensada como agarre. Como en el caso anterior, se explicó la actividad y se presentaron los materiales. Más tarde, se ensartaron los cascabeles en el alambre, se anudó el mismo de forma segura y se envolvió el alambre con lana prensada para formar un agarre. Por último, se compararon la cualidad tímbrica y el tamaño con el cascabel grande que ya había sido creado.



Figura 7. Cascabeles morado, grande y pequeño

Xilófono de agua. Los **materiales** utilizados para crear este instrumento fueron: siete frascos de cristal pequeños para las siete notas musicales (do, re, mi, fa, sol, la, si), agua, una jeringuilla para añadir o extraer agua de los frascos para una adecuada afinación de estos, témperas de colores vivos, un rotulador indeleble para escribir el nombre de las notas y una cuchara de metal para hacerlo sonar.

En primer lugar, se presentaron los materiales y se explicó la actividad. Después, se comenzó a añadir agua en los distintos frascos, tratando de que cada uno contuviera menos agua que el anterior, ya que se deseaba que estuviesen ordenados de grave (más agua) a agudo (menos agua). A continuación, para realizar los últimos retoques, utilicé la cuchara y la jeringuilla para comprobar si la afinación de los frascos era la correcta y añadir o extraer la cantidad de agua que fuese necesaria, actividad que no podían realizar los niños debido a su complejidad. Una vez que todos los frascos estaban afinados, se utilizaron las témperas. La propuesta consistía en darle un toque de color al agua para hacer más atractivo el instrumento. De esta forma, se ofrecieron distintos colores y se decidió, nota por nota, el color con el que iba a ser tintada el agua. A continuación, mojaron el pincel en el color deseado y comenzaron a tintar el agua, pasándose el frasco de un niño a otro, para que cada uno le diera unas cuantas vueltas al pincel dentro del frasco, con el fin de que la pintura coloreara el agua por completo. Una vez que todos los frascos estaban tintados, se escribió el nombre de cada nota en cada frasco con el rotulador. Finalmente, se entonó la escala de grave a agudo y viceversa, se cantaron unas canciones juntos y se les recordaron algunas normas de seguridad antes de que comenzaran a experimentar libremente con el nuevo instrumento.



Figura 8. Creamos un xilófono de agua



Figura 9. Niños jugando en el rincón musical

8.1.3. Cuento musical

A continuación se presenta una tabla que recoge la historia completa del cuento musical, de creación propia, la cual fue realizada en la clase desplazando todas las mesas y las sillas a un extremo de la misma, con el fin de contar con más espacio.

Tabla 20. Cuento musical

ACTIVIDAD DEL CUENTO MUSICAL
<p>La historia comenzó en la asamblea, donde nos encontrábamos hablando sobre algo cuando, de repente, sonaron unos golpes (cajón flamenco). Continuamos hablando y, a la tercera serie de llamadas, invitamos a pasar a nuestro misterioso invitado. En este momento, se empezó a escuchar el canto de un pajarillo (silbato de agua), sonido que nos acompañó mientras tratábamos de adivinar el animal del que procedía este. Una vez descubrimos que se trataba de un pájaro, entró Musi, muy desorientado, hablando con su pajarillo, Pillo. Cuando Musi nos vio, nos preguntó dudoso si éramos los monos verdes. En ese instante, Pillo y Musi iniciaron un diálogo: Pillo (silbato de agua) insistía en que éramos los monos verdes, mientras que Musi no lo tenía tan claro. Continuaron durante un tiempo en esta discusión tratando de que los niños dijeran cada vez más fuerte que sí eran ellos.</p> <p>Una vez Musi se convenció de que iba a entregar el mensaje a los destinatarios correctos, se presentó a él mismo y a su pajarillo y les dijo que Yoleo, quien le había hablado mucho de ellos, de los guapos, buenos y listos que eran, tenía un mensaje que darles: felicitarles por todos los libros que habían encontrado con todo el trabajo que habían hecho e invitarles a que conocieran a unos amigos suyos muy especiales para que les acompañaran durante su viaje en la búsqueda de los libros que perdió. Con esto, Musi les preguntó si querían conocerlos y les explicó que, para visitar a estos amigos, no podíamos viajar ni en avión, ni en barco, ni en tren, ni en coche, ni andando, sino a través de la música. Por esta razón, Musi nos anunció que sería él quien nos acompañaría durante nuestro viaje, ya que era el mayor aventurero musical de la región y nos enseñaría a viajar con la música.</p> <p>Con esto, Musi sacó su flauta (flauta irlandesa) y les preguntó si sabían qué era. Cuando los niños adivinaron el instrumento del que se trataba, comenzamos a preguntarnos cómo podría tocarse, si agitándola o tocándola como una guitarra, haciendo bromas. Una vez los niños dijeron que se tocaba soplando, continuamos con la parodia soplando por partes de la flauta que no hacían que sonara. Finalmente, los niños indicaron la parte por la que había que soplar para que sonara por lo que soplé por el bisel pero no sonó bien. En este momento, Musi nos explicó que esto se debía a que no habíamos pronunciado las palabras mágicas. Entusiasmado, Musi se dispuso a pronunciarlas pero, de repente, se dio cuenta de que no se acordaba de estas. Muy triste, comenzó a golpear de forma repetitiva y sin ninguna intención las tres primeras notas del xilófono de agua, lo cual le refrescó la memoria y nos dijo que las palabras mágicas eran “doremí”. Tras animarnos a repetir las varias veces y cada vez más fuerte, Musi me invitó a tocar la flauta, por lo que probé a tocarla y sonó perfectamente. Llegados a este momento y con los instrumentos a punto para poder viajar con la música, hicimos un círculo dándonos la mano y cerramos los ojos muy fuerte mientras Musi y yo tocamos un dúo con las flautas irlandesa y dulce.</p> <p>Al despertar aparecimos en el desierto, por lo que hicimos que nos quitamos algunas prendas de vestir, ya que hacía muchísimo calor. De repente, les dije a los niños que estaba viendo algo a lo lejos: un bichito negro que iba caminando por la arena del desierto, al cual le encantaba el calor. Una vez que adivinaron el animal del que se trataba (escarabajo), nos acercamos a él y le preguntamos cómo se llamaba. Este se presentó como escarabajo- bajo (bajo eléctrico) y nos preguntó si sabíamos andar como él. Con esto, imitamos la forma de</p>

andar del escarabajo mientras él tocaba una melodía sencilla. Después, nos pidió que nos acercáramos a él y nos propuso un juego: imitar la **entonación** de lo que cantara. Según como fueran respondiendo los niños se iba aumentando la dificultad. Llegados a un punto, el escarabajo se puso tan contento por lo bien que lo habían hecho que hizo un solo virtuosístico y nos proporcionó algunos **instrumentos** para continuar con nuestro viaje (claves y caja china). Finalmente, **cantamos** todos juntos la canción "La vaca Lola" con **palmas** e instrumentos. Tras esto, el escarabajo se despidió y proseguimos con nuestro viaje. Para ello, volvimos a ponernos en círculo, cerramos los ojos y comenzamos a tocar la danza del oso (pieza de las dos flautas), pero no sonaban bien nuestras flautas. Musi nos recordó que debíamos pronunciar las palabras mágicas (doremi). Una vez las pronunciamos varias veces, cada vez más fuerte, logramos hacer **magia** y pudimos continuar viajando con la música.

En cuanto abrimos los ojos, Pillo y Musi comenzaron a mantener una conversación en la que ambos parecían muy nerviosos. Pillo trataba de contarle algo a Musi (silbato de agua) pero Musi tenía tanto miedo que no era capaz de decirnos qué era lo que ocurría. Por esta razón, Musi fue dándonos **pistas**: el animal que Pillo había visto tenía forma de S, la cual dibujó en el aire, iba por el suelo, era larga y vivía en el desierto. Los niños adivinaron que se trataba de una **serpiente**. Con esto, conseguí divisarla por lo que anuncié que iría a hablar con ella. Musi insistió en que no fuera pero, finalmente, fui (roles de género). Mientras Musi iba hablando sobre las serpientes e imitando la forma de reptar de estas con los niños, yo iba tocando una leve melodía de rasgos árabes con el **saxofón**. Más tarde, Musi les preguntó si querían saber cómo me llamaba por lo que comenzaron a preguntarme cada vez más fuerte cuál era mi nombre. La serpiente, al escuchar esas voces tan fuertes se asustó y se paró en seco. Entonces, la serpiente comenzó a acercarse a los niños tocando de forma improvisada y haciéndoles bromas. A continuación, presenté a la serpiente-saxofón y observamos la **forma** de "S" que tenía (como la "S" de "Saúl"). Después, anunciamos que la serpiente estaba tan contenta por conocerles que quería tocar una pieza junto con ellos y con su gran amigo el escarabajo-bajo. De este modo, repartimos más instrumentos mientras el escarabajo-bajo comenzó a cantar (bajo eléctrico). A continuación, les animamos a que se fueran incorporando a la pieza, **bailando**, dando palmas al ritmo de la música o tocando los instrumentos que les habíamos dado. Seguidamente, tocamos juntos el saxofón y el bajo eléctrico *The Pink Panther*, de Herny Mancini, junto con los niños. Tras finalizar la pieza, la serpiente-saxofón se fue imitando el movimiento de la misma y decidimos continuar con nuestro viaje, ya con muchos instrumentos nuevos.

Una vez más, nos pusimos en círculo, cerramos bien los ojos pero, esta vez, Musi no consiguió hacer sonar la flauta. Entre todos, le recordamos que debía pronunciar las palabras mágicas. Una vez las pronunciamos, comprobamos que no estábamos viajando rápido como antes sino que íbamos demasiado despacio. Con esto, Musi nos propuso bailar la danza del oso todos juntos con los instrumentos o con palmas para conseguir mucha más energía musical y poder subir las altas **dunas**. Para ello, animamos a los niños a pronunciar varias veces las palabras mágicas y a que hicieran música con nosotros. Con esto, tocamos todos juntos la danza del oso y cuando nos despertamos aparecimos en la **selva** (más abajo del desierto). Para simular la **tormenta** de la selva utilizamos el instrumento que imita la tormenta y el palo de lluvia. De nuevo, escuchamos algo a lo lejos, un sonido muy fuerte que nos asustó un poco, por lo que Musi se ofreció a ir a investigar. Nos concentramos en el sonido y tratamos de averiguar qué animal podría provocar ese sonido. Momentos después llegó el **gorila** (cajón flamenco), quien se presentó como un animal muy grande, con pelo negro y muy fuerte, que vivía en la selva. Los niños adivinaron el animal del que se trataba y, a continuación, el gorila les dijo que estaba muy contento por conocerles, por lo que les propuso un juego de imitación con **percusión corporal**. En este juego, la idea era que imitaran al gorila dándose golpes en el pecho según los diferentes ritmos que marcara el cajón y, después, que marcaran estos ritmos en las rodillas. En medio del juego de imitaciones rítmicas, el gorila se puso

tan contento que hizo un solo en el cual tratamos de que los niños se sintieran con total libertad para expresar las **emociones** que experimentasen. A los niños les encantaba el sonido del cajón flamenco: algunos le escucharon atentamente en silencio y otros le acompañaron en su solo animándole, dando palmas, dándose pequeños golpes en el pecho o en las rodillas, etc. Cuando el gorila terminó su demostración, nos señaló la casa donde vivía un amigo suyo muy especial, el cual estaría encantado de conocernos. Con esto, nos despedimos del gorila, anduvimos hacia la casa que nos señaló y llamamos a la puerta de esta. Como no nos oía, llamamos varias veces. De repente, el dueño de la casa nos oyó e hizo un ruido (sonido de **trompa del elefante con el bombardino**). Tratamos de **adivinar** de qué animal se trataba antes de que se presentara. Una vez escuchamos varias veces dicho sonido, los niños adivinaron el animal del que se trataba, momento en el cual el elefante se presentó como el elefante-bombardino y nos propuso visitar su gran casa **andando como los elefantes** mientras iba tocando, más **rápido**, más **lento**, más **fuerte** y más **piano**. Al escuchar como tocaba, le dijimos que sonaba muy **grave** y le preguntamos si podía tocar aún más grave. El elefante nos contestó que podía tocar mucho más grave, puesto que era el instrumento más grave del lugar, pero que necesitaba nuestra ayuda, la cual consistía en ir agachándonos a medida que tocara más y más grave. Al vernos a todos tumbados en el suelo, el elefante se acordó de su amiga la serpiente, con la que tenía muchas ganas de tocarnos una pieza. De esta forma, nos propuso llamar a la serpiente-saxofón, quien vino rápidamente y mantuvo un diálogo musical con el elefante-bombardino. Más tarde, decidieron tocarnos *Spain*, de Chick Corea, animando a todos los niños y profes a participar con todos los instrumentos. Cuando terminamos de tocar, hicimos un breve **repaso** de todos los animales que habíamos conocido y decidimos que ya era hora de volver a la clase de los monos verdes. Le dimos las gracias a Musi por acompañarnos durante el viaje y les recordamos a los niños que para viajar hasta la clase necesitábamos mucha energía musical para poder llegar, ya que estaba muy lejos. Tras esto, pronunciamos las palabras mágicas varias veces con todas nuestras fuerzas y cerramos los ojos. A continuación, tocamos la canción de la danza del oso por última vez todos juntos y al abrir los ojos aparecimos en la clase de los monos verdes. Una vez en clase, nos dimos cuenta de que nos habíamos traído todos los instrumentos, por lo que les ofrecimos a los niños a **tocarlos** con ayuda de las profes. Para finalizar la actividad, les recordamos que si querían volver a ver a estos amigos no tenían más que pronunciar las palabras mágicas y estarán allí donde desearan.

8.2. Juego didáctico de reciclaje (creación propia)

En la clase se contaba con varios cubos: uno amarillo para el plástico, uno azul para el papel y otro rojo para el resto de residuos que no se pudieran depositar en ninguno de los anteriores. Durante mi estancia en las prácticas, solía ver cómo los niños, en ocasiones, tenían ciertas dudas sobre el cubo al que debían echar su residuo, a pesar de que contaran con tres carteles que indicaban algunos de los elementos que debían incluirse en dichos contenedores. Por esta razón, decidí crear un juego en el que se tuvieran que **clasificar** distintos residuos en el contenedor correspondiente: amarillo, azul o marrón. Dado que en clase solo contaban con dos cubos de reciclaje, decidí no incluir el de vidrio en el juego.

El juego estaba formado por cinco cartulinas plastificadas y 24 imágenes de residuos, **ocho** por cada contenedor. La idea era que los elementos que tuvieran que clasificar les resultaran **familiares**, por lo que se incluyeron botes de yogur, envoltorios de plástico de galletas, un bote de zumo, un *brick* de leche, una botella de agua de plástico, papel de aluminio, un pegamento, rollos de papel higiénico, una cartulina, un periódico, folios, una huevera de cartón, una bolsa de papel, una caja de cartón de galletas,

rotuladores, papel higiénico, una mandarina, un plátano, una manzana, un bolígrafo, una goma de borrar y un lápiz.

Por otro lado, tres de las cartulinas se utilizaron para pegar imágenes **reales** de los contenedores: sobre la cartulina azul, un contenedor de papel y cartón, sobre la amarilla, uno de plástico, y sobre la marrón, uno de basura orgánica. Además, en cada cartulina aparecía el nombre del contenedor: “contenedor amarillo”, “contenedor azul” y “contenedor de resto”.

Otra de las cartulinas se utilizó para pegar el símbolo de reciclaje, para la cual se escogió el color verde. La última cartulina, de color blanco, incluía una tabla en la que aparecía una clasificación de los distintos residuos asociados al contenedor en el cual debían depositarse.

De esta forma, el juego consistía en colocar cada residuo en el contenedor correspondiente, para lo cual tanto los residuos como los contenedores tenían velcro. Una vez los niños hubieran pegado todos los elementos en los contenedores a los que ellos creían que debían depositarse, podían ayudarse de algunas estrategias para saber si habían colocado todos los elementos en el lugar correspondiente, como la de **contar** si había más o menos de ocho residuos por contenedor.

Finalmente, cuando hubieran terminado de clasificar todos los materiales tal y como ellos creían que era, debían comprobar si los habían tirado al contenedor adecuado o no observando la tabla. De este modo, tenían que **comparar** cada residuo con la tabla: los elementos que habían sido tirados al contenedor adecuado se despegaban de dicho contenedor y se pegaban en la cartulina con el símbolo del reciclaje, de forma que los residuos que se habían tirado bien “se iban de viaje”, mientras que aquellos que habían sido tirados al contenedor inadecuado, tenían que colocarse sobre el contenedor correcto.



Figura 10. Juego de reciclaje