EJEMPLIFICACIONES DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN INFANTIL, 2

E.I. GINER DE LOS RÍOS. CÓRDOBA
C.P. SANCHO PANZA. GRANADA

JUNTA DE ANDALUCIA

Consejería de Educación y Ciencia

Colección de Materiales Curriculares
para la Educación Infantil

Edita: JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
Diseño: Esther Morcillo.
I.S.B.N.: 84-8051-109-5
84-8051-116-8
Maqueta: Cromoarte.
D. Legal: SE-1.637-1993

Índice

E.I. GINER DE LOS RÍOS

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO 7
2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO 11
3. INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .. 17
4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PRIMER CICLO 19
5. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA 21
6. OBJETIVOS GENERALES DE CICLO 33
7. CONTENIDOS 35
8. CRITERIOS METODOLÓGICOS 51
9. EL EQUIPO EDUCATIVO Y SU ORGANIZACIÓN 91
10. PERÍODO DE ADAPTACIÓN 93
11. LA EVALUACIÓN 97
12 . BIBLIOGRAFÍA 119

C.P. SANCHO PANZA

1. INTRODUCCIÓN 127
2. SITUACIÓN DE PARTIDA 131
3. OBJETIVOS GENERALES 135
4. PROPUESTA METODOLÓGICA 137
5. ÁREAS DE CONOCIMIENTO: LOS OBJETIVOS 151
6. LOS ÁMBITOS DE EXPERIENCIA: LOS CONTENIDOS 161
7. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, RECURSOS Y TIEMPOS 179
8. LA FAMILIA 191
9. ORGANIZACIÓN DEL CICLO 209
10. MECANISMOS DE REVISIÓN DEL PROYECTO: EVALUACIONES 211
11. PLANES DE ACCIÓN:
    - 11.1. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 3 años 245
    - 11.2. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 4 AÑOS 283
    - 11.3. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 5 AÑOS 317
12. BIBLIOGRAFÍA 349

1. E.I. GINER DE LOS RÍOS

PROYECTO CURRICULAR DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORES:
Juan Amate Obrero
Francisca Carracedo Carracedo
Mercedes Niza Martínez
Ana Minchón Quintero

COLABORA:
Pedro Mantero Aguilera

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Nuestra escuela infantil (en adelante E.I.) fue concebida como una alternativa educativa global para niños/as menores de seis años, aunque el Proyecto Curricular que aquí vamos a desarrollar se centra en el primer ciclo de Educación Infantil.

El objetivo de nuestra escuela es, pues, **contribuir al desarrollo constante y equilibrado de todas 1as posibilidades de los niños/as, en cuanto a la formación física, cognitiva y afectivo-social.**

El planteamiento pedagógico de nuestra escuela responde a una función educativa y no a una simple transmisión de conocimientos, valorando dentro de esta el trato personal frente a la masificación, la colaboración frente a la competitividad, aceptando la existencia de capacidades e intereses intelectuales diversos, fomentando un tipo de trabajo basado en dos intereses de cada individualidad y no en la diversidad según los papeles sociales establecidos (no etiquetamos a los niños/as como “TONTO”, “LISTO”...).

Esta escuela está en constante relación con un contexto social concreto; de esta forma, el medio externo actúa y entra en el trabajo escolar y, del mismo modo, las actividades escolares aportan a la colectividad elementos de promoción.

Debemos tener presente que en estos primeros años de la vida del niño existe una estrecha relación entre los aspectos motores, intelectuales y emocionales. En nuestra Escuela Infantil, el espacio, la organización y la metodología están en función de las necesidades físicas y de las características psicoevolutivas de los niños/as de estas edades.

Por otra parte, nuestra E.I. recurre de forma constante y continuada. a las aportaciones procedentes de la Psicología, Sociología y otros campos de la ciencia, evidenciando la importancia de los primeros años en la posterior evolución de la persona. Esto nos permite afianzarnos en la teoría, prestando una adecuada atención en estas edades como garantía de un mejor desarrollo y equilibrio personal.

Constatamos de esta forma la teoría y nuestra práctica educativa para llegar a un mejor entendimiento del proceso educativo y desarrollo continuo de todos los aspectos de la personalidad de los niños/as. (“Para la buena estabilidad de una casa, hay que empezar poniendo buenos cimientos.”)

Por tanto, partimos de dos ideas que deben quedar claras:

1. La importancia de esta etapa educativa en el desarrollo posterior del individuo.

2. Fomentamos un centro con un carácter marcadamente educativo para estas edades, capaz de dar respuesta a las diversas necesidades de los/as niños/as.

Efectivamente, la necesidad de escolarización de los niños y de las niñas menores de 6 años es hoy

incuestionable, puesto que cada día son más los padres y madres que demandan este tipo de educación y el tipo de centro.

Nuestro centro ofrece a la familia los medios formativos e informativos necesarios para ayudarla y complementar su tarea educativa. Igualmente asumimos la detección precoz de muchos déficits que la sociedad como tal no asume. Realizamos pues un papel intermediario entre el niño y el macromundo social al que pertenece, haciendo de éste un medio más comprensivo respecto a las necesidades del pequeño.

En definitiva, nuestra Escuela Infantil es una lugar para el desarrollo en el que se le busca dar a cada uno el trato individual y distinto que requiere, en función de sus necesidades y características personales.

Según lo anterior, entendemos que la Escuela Infantil debe parecerse más a una gran casa que a un centro escolar propiamente dicho, puesto que en estas primeras edades la seguridad y la afectividad son imprescindibles para abordar cualquier fase del desarrollo.

Así pues, esta Escuela Infantil posee una serie de características entre las que podíamos citar las siguientes:

Número de niños y niñas-educador/a bajo, para que puedan tener la atención que necesitan en función de la edad.

Cualificación adecuada de los profesionales de la educación como condición indispensable para garantizar la calidad de la propuesta educativa.

La “Escuela Infantil” entendida como una comunidad educativa en la que se implican diversos factores: niños, educadores, padres, medios físicos, metodología, objetivos, etc.

Igualmente entendemos que se debe contemplar la integración con necesidades educativas especiales, creando un clima de cooperación en el que todo niño forma parte del grupo, con un plan de integración progresivo y proporcional con el que la comunidad educativa salga enriquecida.

Posee un espacio interior y exterior apropiado para desarrollar la función educativa dentro de una estructura que permita mantener su calidad, teniendo en cuenta la relación número de niños/educador/aula/metros cuadrados según las distintas edades.

Consideramos fundamental, para potenciar la seguridad y la afectividad, un espacio suficiente que posibilite unas relaciones entre los niños y de estos con el educador descargadas de agresividad; un espacio que permita establecer diversas zonas de trabajo y donde los/as niños/as puedan desarrollar su intimidad y autonomía.

El trabajo educativo esta en todas partes, y pasa en cada momento por dar importancia a la vida cotidiana: los ritmos de entrada y salida, tiempos para cambiar o descubrir una actividad, preparación de la comida y demás rutinas diarias, etc. Todo lo que vive a lo largo del día es importante para el niño/a, y cada momento puede ser especialmente significativo.

La vida diaria, sus ritmos y todas las acciones cotidianas que se suceden son una fuente inagotable de experiencias y de riqueza didáctica. Es tarea del equipo educativo la programación detallada de todos los aspectos que conforman el día a día, además de descubrir y enriquecer los intereses de los niños a través de la experiencia y la vida cotidiana.

Esta alternativa educativa que recoge la Escuela Infantil la consideramos fundamental debido al cambio social que ha habido en el contexto de las relaciones familiares.

En definitiva, y según lo anteriormente expuesto, creemos que nuestra Escuela Infantil reúne las condiciones necesarias para el desarrollo integral del niño en este periodo educativo.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. NOTAS DE IDENTIDAD

"Giner de los Ríos" se constituyo en el curso 1979-80 en una cooperativa de enseñantes de Córdoba, iniciando una experiencia educativa de progreso en el terreno infantil (0 a 6 años), frente a la situación, a nuestro entender, degradante en que se encontraba la mayor parte de los niños "escolarizados" de esta edad.

Nuestro proyecto tuvo una fase preparatoria, pedagógica y material, que va desde setiembre de 1979 hasta abril de 1980, fecha en la que abrió sus puertas el centro infantil "Giner de los Ríos", precedido por un afán fundamental:

"QUEREMOS EDUCAR A LOS NIÑOS Y A LAS NIÑAS, NO GUARDARLOS"

Los factores que coinciden en la gestión de nuestro proyecto se pueden resumir de la siguiente manera:

A. La situación de la enseñanza infantil en Córdoba, que se podía definir brevemente como una inmensa mayoría de niños hasta 4 años sin escolarizar.

Los niños escolarizados se repartían entre una mayoría de guarderías privadas de tipo empresarial o familiar, alguna que otra guardería de organismos oficiales (INAS), una guardería municipal y alguna guardería de Cáritas u otras instituciones benéficas.

Esta situación repercutió de dos maneras en la primera infancia, ya que era insuficiente el numero de centros que acogían a niños de estas edades frente a la demanda real que existía debido a la progresiva incorporación de la mujer al trabajo.

B. Las inquietudes de un grupo de maestras y maestros ante la realidad descrita, animados por el conocimiento de otras experiencias similares existentes (fundamentalmente, Escuelas Infantiles de Granada).

C. La necesidad de crear conciencia en nuestra sociedad de que el derecho a la educación en esta edad no es algo exclusivo de la familia, por las razones expuestas anteriormente.

D. Rebelarnos con creatividad, ilusión y voluntad ante la única y negra perspectiva que se nos ofrecía: el paro. Frente a esta situación por la constitución de una cooperativa que nos ofreciera un tipo de trabajo igualitario, sin jerarquización de tareas, donde las decisiones se tomaran en el marco de un régimen democrático. Además, tentamos como objetivo pedagógico transmitir este clima

vivencial a los niños/as.

Asimismo, esta formula organizadora del trabajo nos posibilitaba algo muy importante: La creación de puestos de trabajo con un salario digno y fines educativos y sociales, sin animo de negociar de modo lucrativo.

Por otro lado, compartimos junto con la mayoría de las escuelas cooperativas aspectos particularmente significativos: Las escuelas cooperativas pretenden ser integradoras, científicas y no dogmáticas. La mayoría se inscriben en un medio cultural y social fomentando la defensa del medio ambiente y del patrimonio cultural, favoreciendo la compensación de otras realidades humanas, sociales y culturales. Igualmente, las escuelas cooperativas intentan potenciar los valores de solidaridad, cooperación, respeto al entorno físico y cultural, rechazo de toda discriminación y creatividad.

Así pues, una vez que los miembros del equipo nos definimos por la cooperativa como forma de asociarnos y elegimos la Escuela Infantil como actividad laboral, iniciamos las oportunas gestiones para encontrar un local que reuniese las condiciones necesarias para el desarrollo de nuestra actividad y que estuviese ubicado, a ser posible, en un barrio de nuestra ciudad. Una vez logrado esto, incluso las tareas de acondicionamiento del local (albañilería, fontanería, pintura, decoración, etc.) corrieron a cargo de los cooperativistas.

1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ENTORNO

Nuestra escuela está situada en el barrio de El Brillante, zona residencial donde viven capas sociales medias-altas. El hecho de elegir esta zona como enclave de nuestro centro no fue porque consideraremos que fuera el ámbito con más necesidades asistenciales en la primera infancia, sino porque la realidad urbanística de los barrios de Córdoba no nos hubiera permitido la directa plasmación de uno de nuestros principales planteamientos pedagógicos (zona de jardín) y porque las circunstancias económicas que nos rodearon en la elaboración del proyecto no nos permitían la construcción ni la adecuación de locales para este tipo de centro, teniendo así que adaptarnos a un local que ya reuniera ciertas condiciones, y que lo único que nos exigiera económicamente fuese el pago de un alquiler.

2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

El centro presenta la siguiente estructura:

Una amplia “zona de jardín”, con 1500 metros cuadrados de suelo variado: arena, cemento, guijarros, tierra cultivable, jardín..., que posibilita al niño/a un espacio de aprendizaje natural. En él tienen lugar actividades movidas, y para esto pueden encontrar: estructuras metálicas para subir y deslizarse; cuerdas para gatear y trepar; troncos inclinados; ruedas colgadas como columpios; túneles (cemento y ruedas); casita descubierta; rampas; puente; materiales diversos: cajas y botes de plástico, cubos, palas...

Una “zona interior” de 400 metros cuadrados con dos plantas construidas, dedicadas a aulas para la enseñanza y desarrollo de otras actividades.

DEPENDENCIAS

PLANTA BAJA

- Vestíbulo, precedido de un porche cubierto.(Punto de encuentro entre padres y niños/as).
- Dirección y Secretaría.
- Cocina y despensa.
- Almacén de materiales de limpieza.
- Caseta para el butano.
- Servicios de los educadores.
- Servicios de los niños/as.

ZONA de 3 a 6 años:

AULA 3-4 (A su vez se utiliza como comedor). “CUCOS”.
AULA 4-6 (A su vez se utiliza como dormitorio de niños de 3-4 años). “ELEFANTES”, “GORILAS”.
AULA DE SERVICIOS MÚLTIPLES. (A su vez se usa como comedor de niños de 4-6 años).

PLANTA ALTA

ZONA de 0-2 años:

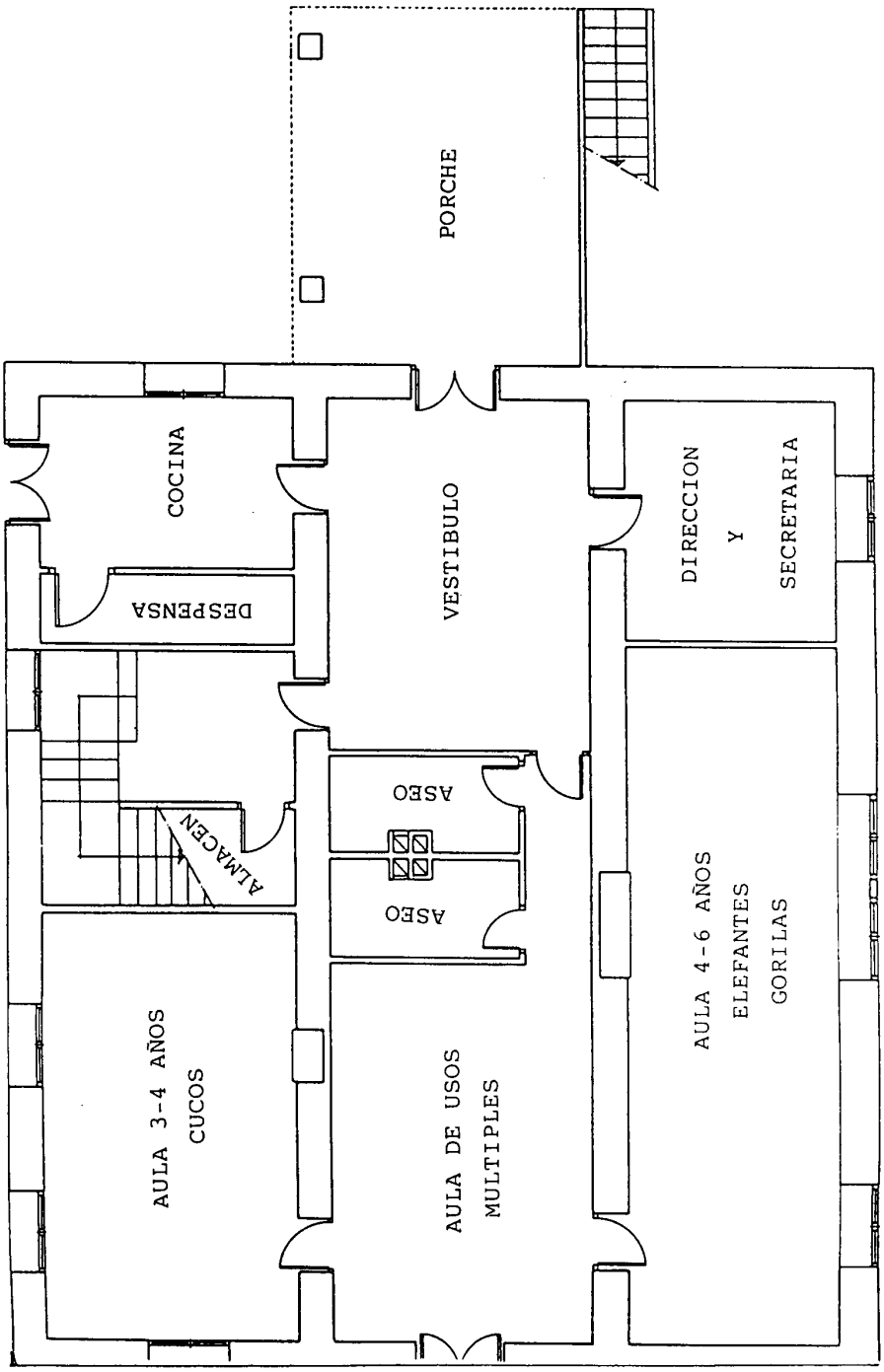
AULA 0-1 (A su vez se usa como dormitorio).”BUHOS”.
AULA 1-2 (A su vez se usa como dormitorio).”LOROS”.
ZONA INTERMEDIA, de comedor y control de esfínteres.
SERVICIOS PARA CAMBIOS Y CONTROL.

ZONA de 2-3 años:

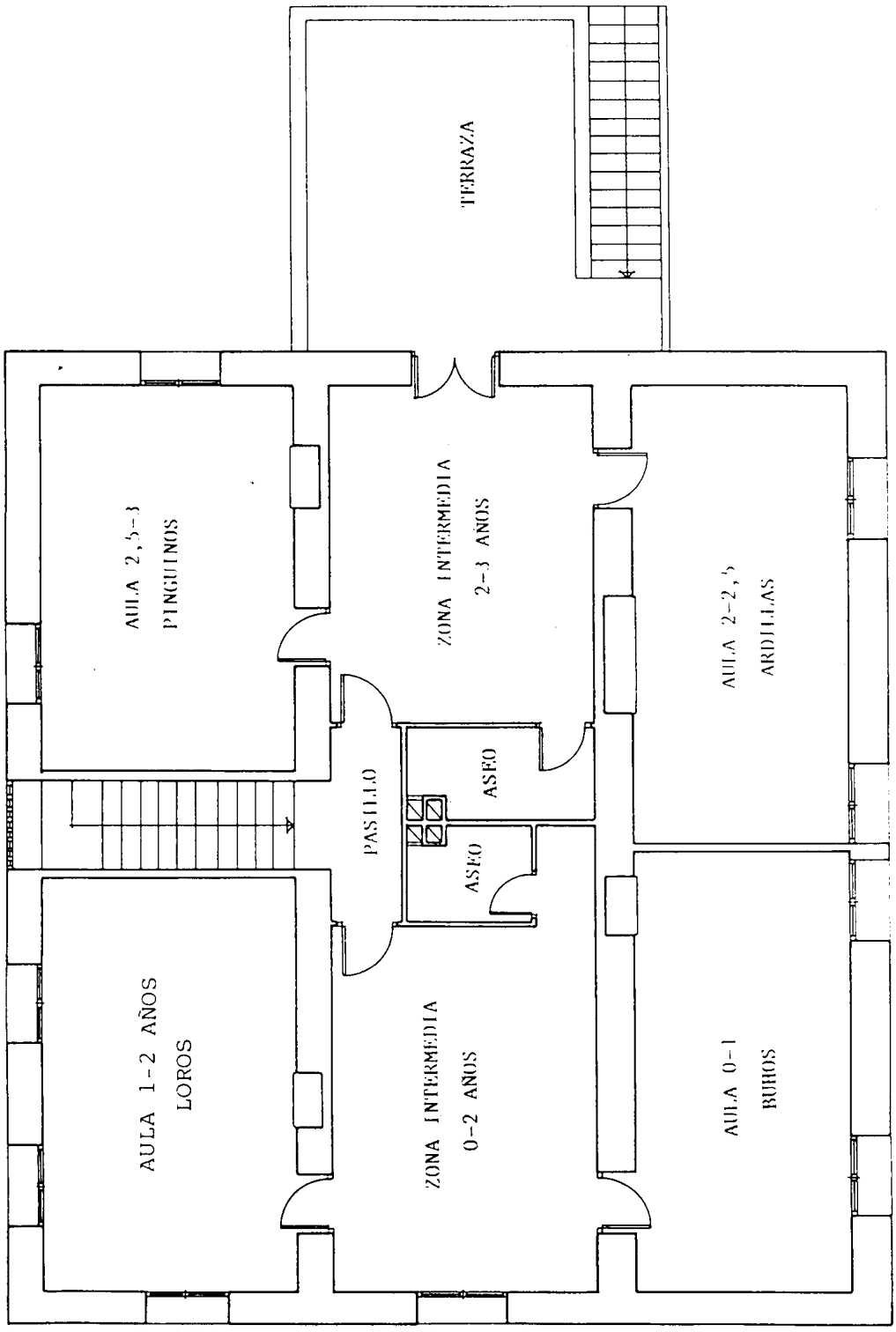
AULA 2-2,5 (Se utiliza a su vez como dormitorio de todo el área). “ARDILLAS”.
AULA 2,5-3 (Se utiliza a su vez como comedor de todo el área), “PINGÜINOS”.
ZONA INTERMEDIA-AULA DE SERVICIOS MÚLTIPLES.
SERVICIO PARA ASEO.
TERRAZA, anexa, utilizada para actividades varias.

NOTA: Utilizamos las “contraseñas” de animales (cucos, elefantes, gorilas, ardillas, pingüinos, búhos, loros) para designar a cada aula. Los niños y niñas se identifican con la contraseña correspondiente de acuerdo a su edad. Al mismo tiempo, les sirven como ejercicio preparatorio para la lectura, el desarrollo del lenguaje y la distinción de la propiedad personal de la colectiva, favoreciendo el orden de las cosas dentro del ambiente.

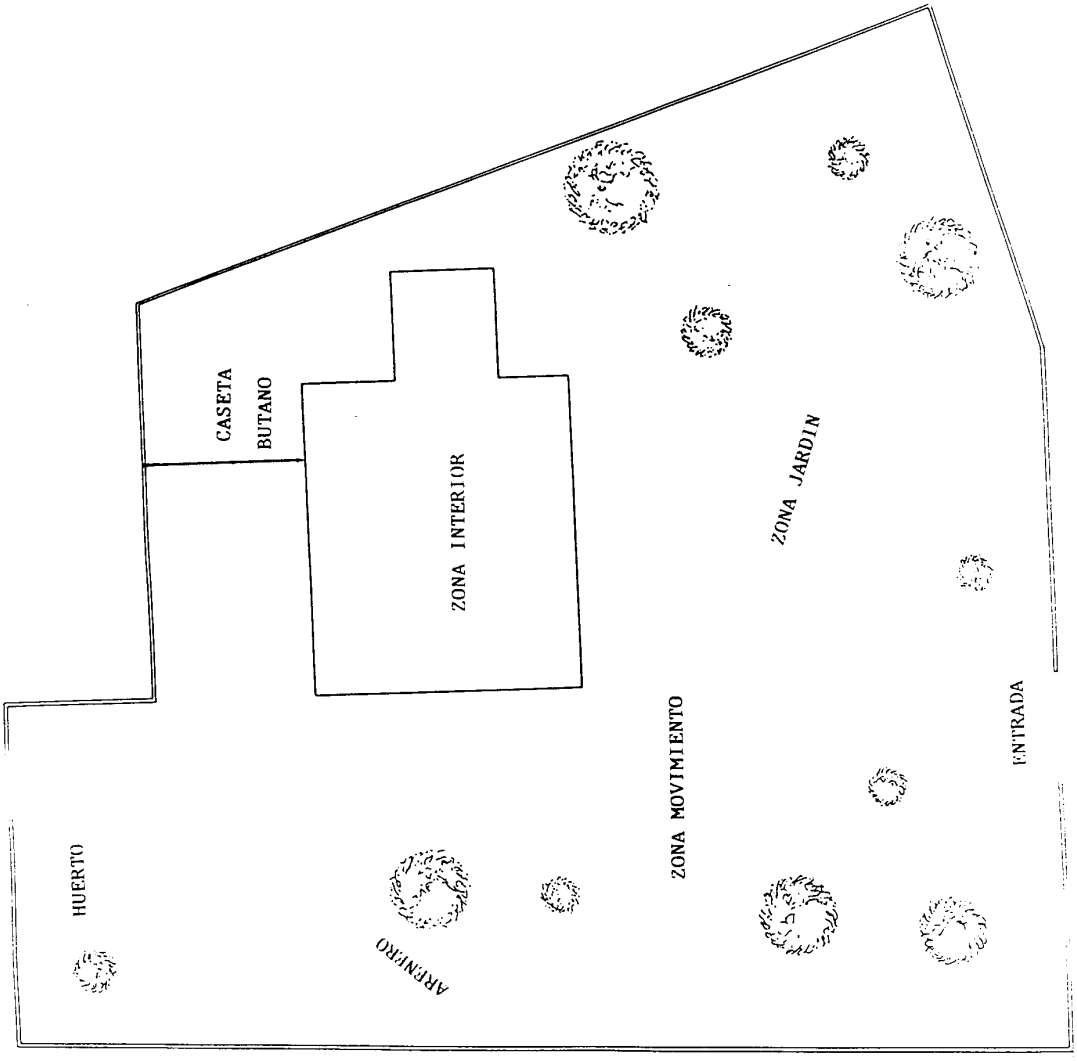
ANEXO I
PLANO DE LA PLANTA BAJA.



ANEXO II
PLANO DE LA PLANTA ALTA.



ANEXO III
PLANO DEL PATIO



3. INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En un principio, habría que aclarar que entendemos por “integración”. Llamamos así al proceso mediante el cual se facilita que el niño participe en el grupo con todos sus derechos y en la medida de sus posibilidades.

Integrar no quiere decir tratar de disimular la deficiencia, ni intentar que el sujeto de integración se parezca lo más posible a los demás niños/as; quiere decir que se le permite conservar su identidad, que se entiende que aporta algo a una colectividad que lo acepta y lo valora tal como es.

Se pretende que la escuela responda a las necesidades educativas de todos los niños sea cual sea su grado de singularidad. No se trata de exigir el mismo rendimiento a todos los niños, sino de que, con la atención personalizada, el niño alcance el nivel óptimo de desarrollo de sus potencialidades.

Si en la sociedad convivimos juntos, en la escuela es donde empezamos a aceptar que todos somos diferentes y que podemos aprender de cualquier persona que tengamos a nuestro alrededor. Es importante que la escuela sepa valorar aspectos que no sean únicamente los intelectuales. Un niño discapacitado para aprender ciertas cosas puede enseñarnos muchas otras, como por ejemplo a entender y hacerse entender, a demostrar su afectividad, etc., y todo ello es instrumento útil para la convivencia.

Cuando se nos presenta un caso de integración solicitamos de los padres un informe médico en el que consten sus particularidades y el estado de su desarrollo en general y la posibilidad de progreso a todos los niveles o los objetivos que puede conseguir a corto o medio plazo.

La cooperativa se reúne para ver en que grupo educativo tendría cabida, respetando en lo posible su ámbito de edad, al igual que tratamos los apoyos que podría tener aparte de la escuela (logopedas, estimulación motora...).

Nuestro criterio es el de incluir una plaza de integración en cada aula, respetando tanto las necesidades de la propia aula como los objetivos integradores.

4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PRIMER CICLO

CÓMO CONCEBIMOS EL PRIMER CICLO DE E.I.

Los niños/as pequeños, para crecer y desarrollarse, necesitan de forma fundamental el afecto, la seguridad y la atención de sus padres y de los adultos que los cuidan, pero también que estos les faciliten el contacto, la comunicación, el juego con otros niños/as y experiencias de interacción con el medio que intencionadamente estimulen y desvelen sus posibilidades educativas.

Nuestra Escuela Infantil es una de las alternativas que pretenden responder a esta demanda familiar. Para ello, la acción educativa se desarrolla a partir de una atención directa a los niños/as en un espacio educativamente organizado por profesionales que estimulan y orientan el desarrollo de sus capacidades, actitudes y primeros aprendizajes. Los niños/as realizan múltiples actividades, juegos y experiencias que les aportan:

1. Los primeros conocimientos y vivencias acerca de si mismos, los otros, los objetos, su entorno natural y social más próximo.

2. El desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, afectivas y sociales.

3. La adquisición de actitudes, hábitos, valores y normas que requieran la vida en grupo y la integración en su medio social y cultural.

Todo ello gira en torno a diferentes aspectos de la vida infantil: situaciones cotidianas que los niños/as viven allí (llegada, cambios de panales, etc.); sus juegos con los niños/as, con los materiales y espacios de la Escuela y su entorno; sus intereses (su cumpleaños, nacimiento de un hermano...); los acontecimientos, lugares, fenómenos, fiestas y costumbres locales. Los niños/as viven plenamente el juego como actividad que les permite dar rienda suelta a sus fantasías, ofreciéndoles la oportunidad de crear, construir, transformar...

Así pues, consideramos necesario transmitirles seguridad y autoestima, inculcarles el concepto de su propia identidad y, en fin, desarrollar al niño/a como persona total, sin privilegiar unos aspectos por encima de otros.

5. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En la Escuela Infantil “Giner de los Ríos” partimos de la idea de que para realizar un análisis fructífero de la practica es necesario contar con un marco teórico adecuado que sirva de referencia. Unicamente así podemos diseñar las pautas de actuación e interpretar los resultados que se vayan obteniendo, así como facilitar y promover el crecimiento y desarrollo global del niño/a en todas sus potencialidades.

Para adquirir una metodología de trabajo, tenemos que saber como es el niño, como adquiere el conocimiento y en que etapa evolutiva se encuentra.

Según Piaget, los orígenes de la inteligencia están en la acción del niño/a. La inteligencia no es innata, sino que se construye desde la actividad y no desde la pasividad del sujeto.

El niño construye su conocimiento a través de la interacción con el medio, permitiéndole crear y coordinar relaciones.

Fundamentamos nuestro proyecto en las diversas aportaciones provenientes de la psicología, sociología y epistemología. El estudio y conocimiento de la evolución del desarrollo del niño/a nos lleva a tener en cuenta los siguientes fenómenos:

- El proceso de desarrollo del niño/a es global.
- La afectividad, el interés y las necesidades del niño/a son el principio de todo desarrollo.
- El niño/a es un ser activo y agente de su aprendizaje.

Mediante la actividad, el niño/a no sólo descubre nuevos problemas, iniciando con ello el desequilibrio, sino que también la utiliza como solución, logrando un nivel superior de equilibrio.

- La actividad y el descubrimiento juegan un papel muy importante en el aprendizaje, permitiendo los errores y poniendo al niño/a en situación de aprendizaje con materiales y actividades para que el mismo vaya buscando la respuesta. De esta manera reorganiza su estructura mental y asimila su nuevo conocimiento, acomodándolo a lo adquirido anteriormente.
- A través de esta actividad creadora no sólo se favorece la adquisición del conocimiento, sino también el desarrollo de su sentimiento de independencia, autonomía y seguridad en sí mismo.

Esto implica que:

- El ser humano camina hacia la conquista del yo; en función de esta conquista han de entenderse los cambios en su evolución. Este es el principio fundamental del desarrollo.

- Hay una adaptación sucesiva al medio.
- El tiempo de maduración en el proceso evolutivo no es igual para todos, respetándose los distintos ritmos.
- Hay un predominio fisiológico en un primer momento, luego va cediendo hasta llegar a un predominio psíquico.

JUSTIFICACIÓN

Como ya hemos avanzado, el objetivo de nuestra Escuela Infantil es el desarrollo armónico e integral de los alumnos/as dentro de los ámbitos de la E.I.

Nuestro planteamiento pedagógico responde a una función educativa frente a una simple transmisión de conocimientos. Valoramos el trato personal frente a la masificación y la colaboración más que la competitividad, puesto que aceptamos la existencia de intereses y capacidades diversos.

Nuestra Escuela Infantil esta en constante relación con el contexto familiar y social. De este modo, el medio externo actúa y entra en el trabajo escolar y, al mismo tiempo, la actividad educativa aporta a la familia y a la comunidad elementos de promoción y sensibilización en torno a la Educación Infantil.

Siguiendo la trayectoria pedagógica de Constance Kamii, queremos que los niños/as que nosotros educamos sean activos, curiosos, independientes, seguros... En definitiva, niños autónomos y con iniciativa propia para que investiguen.

En cada acción, cada experiencia, cada relación, el niño va construyendo, en un proceso muy lento, su **identidad**.

5.1. ASPECTOS GENERALES DEL PRIMER CICLO

Los primeros años de la vida del niño/a presentan unas características especiales que vienen dadas por la constitución de su organismo y su incipiente personalidad.

Durante los tres primeros años existe una estrecha relación entre los aspectos motores, intelectuales y emocionales. Toda la actividad del lactante, aparentemente motriz o sensorial, tiene siempre una vertiente emocional e intelectual; y al mismo tiempo cualquier hecho de tipo afectivo repercute en el pensamiento y la motricidad. El niño/a es un todo global, globalidad que constituye nuestro objetivo cuando pensamos en la educación de esta etapa de la vida.

La actividad del niño/a tiene unas características y unos límites determinados por su constitución orgánico. El proceso de crecimiento físico y la maduración muscular y del sistema nervioso condicionan su modo de actuación. La plasticidad del sistema nervioso en los primeros meses permite con mucha facilidad la formación de hábitos de conducta; sin embargo, es necesario tener en cuenta que los primeros hábitos quedan fijados sólidamente y que luego será muy difícil modificarlos.

El aspecto motor condiciona la actuación del niño/a y el ritmo general de su vida. Hay niños y niñas rápidos, activos y con gran necesidad de movimiento, mientras que otros son lentos y pasivos, aficionados a las actividades sedentarias. De ahí que respetemos y apliquemos un tratamiento adecuado a los distintos ritmos de cada uno de ellos y ellas y sus posibilidades madurativas, garantizando además la existencia de unas condiciones óptimas para el desarrollo físico.

La duración de la atención es muy limitada; el niño/a se cansa enseguida y cambia rápidamente el objeto de su interés.

Miguel (9 meses).

Miguel está sentado en el suelo. Hace un buen rato que realiza pequeños ejercicios vocales, repite incansablemente las mismas cadenas de sílabas, que modula a su gusto. Para él es una verdadera diversión: ¡se escucha!. Irene, de 23 meses de edad, se acerca sentándose a su lado y le hace una caricia mientras le dice cosas: “Miguel te duapo tá”. Miguel se ríe a carcajadas, juega por un momento con ella y empieza a hacer pucheros.... El educador/a interviene y llama la atención de Miguel con una pelota. Miguel se calma: ha encontrado un nuevo juego...Gatea intentando coger la pelota, que se ha desplazado por la alfombra.

Cualquier situación que le suponga esfuerzo le vuelve muy excitable, y una situación no es voluntariamente reversible porque los procesos de inhibición son muy débiles. Ello significa que, en vez de frenar su actividad, habrá, que canalizarla y orientarla, dado que un frenazo brusco de cualquier proceso provocará una excitación ulterior.

Para establecer unos intercambios afectivos positivos es necesaria una relación personal estable; el niño/a necesita expresar lo que siente, lo que piensa y lo que quiere. Esto sólo podrá hacerlo en un contexto de relación estable en el que el adulto interlocutor patentice una disponibilidad hacia el niño/a, sepa dosificar unas intervenciones precisas en el momento oportuno y pueda acoger la aportación del niño/a con todo tipo de expresiones afectivas adecuadas a las demandas y necesidades del momento.

El sistema de comunicación del niño/a pequeño/a con los demás tiene características que son propias de un periodo de inicio y de aprendizaje, desde los gestos y las actitudes hasta las palabras.

En el primer ciclo, la comunicación es un aspecto vital que necesita ser tratado individualmente. El niño/a sólo puede establecer un "dialogo" de carácter individual, de tú a tú; no le basta, o, mejor dicho, no puede atender a una comunicación que partiendo de un adulto se haga extensible a más de un niño/a. Es necesaria una relación individual en la comunicación niño/adulto o niño/niño.

Durante la asamblea.

Es la hora de la asamblea. La educadora intenta que los niños y las niñas se sienten en el suelo, y lo consigue por un momento. Pablo se dirige hacia un rincón del aula, coge un coche, toca sus ruedas, se sienta en el suelo y lo hace rodar. Carlos intenta quitárselo; coge otro coche y juega con Pablo. Pasados dos o tres minutos cambia de actividad y de juego. Coge un cuento, pasa las hojas, llega al final y repite la misma acción. En seguida deja el cuento, se dirige a la educadora y hablan del cuento que ha dejado tirado en el suelo. Pablo mira a la educadora y posteriormente al cuento.

Todo lo que rodea al niño/a (personas, objetos, situaciones, espacio-tiempo, etc.) condiciona su personalidad. La estabilidad de este entorno crea puntos de referencia sobre los que ejerce su actividad y, en consecuencia, recibe de ellos una mayor seguridad en la acción, capacidad de reacción, adecuación al ambiente (a través del cual puede empezar a conocer y establecer relaciones, etc.). La estabilidad que el niño/a necesita se concreta en la regularidad de la acción del adulto sobre él y ella. Regularidad en los horarios, en las actitudes de relación, en el ambiente material, en el espacio en que se mueve, en el acuerdo entre las distintas personas que lo acogen y, en general, en todos los aspectos.

Aproximadamente al final del primer ciclo, los niños y las niñas están ansiosos por conocer muchas cosas: la fantasía, la posibilidad de simbolizar y de realizar juntamente con otros niños y niñas algunas actividades y juegos, todo ello conduce a ampliar el tipo de contacto con el mundo que potencia y potenciara nuestra E.I.

Hemos visto conveniente incluir la actitud sexual, adquisición de hábitos y el juego dentro de los aspectos generales del Primer Ciclo, porque el desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado entre sí, y porque responde a los factores del desarrollo tanto a nivel físico como intelectual, afectivo y social.

Estos aspectos tienen en común el componente de producir "placer", en el más amplio sentido de la palabra, por el simple hecho de realizarlos.

Hora de control de esfínteres.

Álvaro coge el orinal que esta en el suelo, lo mira y se lo pone en la cabeza, simulando un sombrero. Se dirige hacia el espejo. Mueve la cabeza hacia un lado y hacia otro tocando al mismo tiempo las palmas. Sonríe y se acerca al espejo apoyando en el su cara. A continuación se sienta en el orinal, habiéndose bajado previamente sus pantalones y sus calzoncillos. Una vez sentado, se toca sus genitales por un momento. Hace pipí y caca. Se levanta y se dirige hacia la educadora para enseñárselo. La educadora sonríe y Álvaro va al retrete a tirar su pipí y su caca.

En esta observación se aprecian los tres aspectos juego-orinal, actitud sexual-toque de genitales, inicio en el control de esfínteres (adquisición de hábitos: inicio en el control de esfínteres (adquisición de hábitos).

5.2. ACTITUD SEXUAL

Nuestra E.I. ve la necesidad de puntualizar sobre la educación la consideramos otro elemento más de la personalidad del niño/a relacionada con los otros aspectos de la misma. Si partimos de que el desarrollo del niño/a se da de forma armónica e integral, ¿por que olvidarnos de este aspecto natural y biológico?.

Aprovechamos las situaciones con matices sexuales para poder explicarles, de acuerdo a su nivel de comprensión, las características sexuales de su cuerpo, facilitándoles el camino para que hallen las diferencias ayudados por el educador/a.

Para poder dar respuesta a estas situaciones, nos basamos en las aportaciones de las teorías al respecto y en nuestros conocimientos personales como agentes de nuestro propio desarrollo, con el fin de proporcionarles la información adecuada que satisfaga su curiosidad e interés.

Actitudes básicas y criterios educativos.

La educación sexual integrada en la formación total del niño/a abarca tanto la vertiente biológica como la afectivo-social, ya que la sexualidad es un fenómeno complejo relacionado con otras facetas humanas: autoestima, afectividad, conciencia del yo, fisiología, normas sociales y culturales, emotividad, autocontrol...

Según Freud, existen en las personas zonas erógenas preponderantes, no necesariamente genitales, y diferentes según las edades. El primer año de vida se caracteriza por el placer de la actividad oral, como chuparse el dedo, objetos... Progresivamente, el interés se desplaza hacia la zona anal. Esta fase esta estrechamente relacionada con el control de esfínteres.

Aproximadamente, en el segundo ciclo de la Educación Infantil, el interés sexual se dirige hacia los órganos sexuales, con aparición de la masturbación.

Para el tratamiento educativo tenemos en cuenta por un lado el aspecto biológico en el que el niño/a desde muy pequeño, se inicia por sí mismo, en ciertos resortes de la sexualidad. La misma naturaleza le va marcando los descubrimientos que hace, y experimenta sensaciones gratas al ser acariciado. Para realizar estos descubrimientos, el niño/a se sirve de los adultos, de la exploración de su propio cuerpo y de la observación, mediante la cual descubren las diferencias sexuales de su cuerpo respecto al otro sexo.

Diferencias sexuales.

Mientras la educadora cambia el pañal a María José, otro niño, Alberto, de un año y medio, observa atentamente los órganos genitales de aquella. Señala con su dedo índice el órgano genital de María José (también de año y medio de edad, llamando la atención de la educadora, que les explica las diferencias entre ambos sexos. Posteriormente, la educadora le cambia el panal a Alberto; este se mira y se toca su órgano genital, mira a la educadora y continua tocándoselo.

Por otro lado, consideramos el aspecto afectivo sexual, en el que influyen positivamente el amor recibido, las primeras experiencias maternas (pecho, caricias, alegrías, ternura...), que son esenciales para la vida futura, la ayuda que reciba para integrar su propio sexo, el desarrollo libre de la motricidad y de las experiencias e iniciativas personales que condicionaran una vida sexual sana y el establecimiento de unas relaciones familiares normales.

Actitudes básicas de la educación sexual.

La educación sexual se debe iniciar muy temprano, evitando tabúes, rótulos convencionales y transmisión de prejuicios. Corresponde a la familia en cuanto a su aspecto afectivo y de información espontanea, y a la escuela en lo que se refiere a la información sistemática y la coeducación.

Cuando el juego de los genitales es excesivo y de forma ansiosa es importante ocuparse de la cuestión, porque a veces puede ser síntoma de que el niño/a está sufriendo angustias o tensiones que relaja de esa manera.

Actitud de naturalidad.

En el niño/a, desde muy pequeño, son connaturales y frecuentes las vivencias sexuales, por lo que hay que evitar por parte del adulto las actitudes que le induzcan a la concepción de la malicia.

Criterios.

- No ocultamos niños/as por el hecho de estar desnudos.
- No mentimos al niño/a en ningún momento en lo relativo a la sexualidad.
- Unificamos criterios entre escuela y familia.
- Ante las preguntas de los niños/as, la actitud que establecemos es de un dialogo que satisfaga su curiosidad sin mostrar extrañeza, burla o inhibiciones.
- Frente a situaciones concretas, el educador/a aprovechara para explicar al niño/a los conceptos derivados de esas situaciones. Por ejemplo: un embarazo.
- Emplearemos siempre palabras correctas.

5.3. ADQUISICIÓN DE HÁBITOS

En este ciclo de la Educación Infantil, los aprendizajes:

- Son muy concretos.
- Responden a unas necesidades.
- Alcanzan a todas las esferas de la personalidad: físicas, emocionales y sociales.

La adquisición de los hábitos es fruto de un proceso que se va desarrollando desde las primeras semanas de vida, y es progresivo a lo largo de los tres primeros años. Esta adquisición no es repentina, sino que se fundamenta en un aprendizaje continuado.

Los hábitos que se adquieren en este ciclo giran en torno a dos grandes ejes:

A. La autonomía en la adquisición de hábitos.
B. La convivencia.

En cuanto a la autonomía personal, los hábitos llevan gradualmente al niño/a a valerse por sí mismo en cuanto hace referencia a su persona. De la total dependencia inicial respecto al adulto, llega, a los tres años, a adquirir un grado considerable de independencia.

- En la alimentación, consigue comer y beber sólo en todas las comidas. Conoce y aplica las normas más elementales relacionadas con el momento de la comida: permanecer en la mesa, utilizar los cubiertos, etc.
- En la higiene personal, consigue limpiarse rudimentariamente, inicia el control de esfínteres; aprende técnicas relacionadas con la acción de lavarse: enjabonarse, enjuagarse y secarse. Empieza a reconocer cuando se ha ensuciado y ha de lavarse, etc.
- En el descanso, sabe tumbarse en la cama y dormirse solo. Reconoce su lugar si es fijo.
- En el vestido, empieza a desnudarse con ayuda. Colabora en el momento de vestirse; se pone alguna pieza más fácil y se abrocha algún botón o cremallera. Sabe dónde esta su ropa. Hacia los tres años sabe colgar y descolgar abrigos.

En las situaciones de juego y de trabajo, los hábitos que se van adquiriendo en la realización de las diversas actividades desarrolladas en común o individualmente y dirigidas o no por el adulto: plásticas, musicales, motrices, juegos didácticos, trabajos sensoriales, juegos simbólicos, juegos que reproducen la realidad, juegos de imaginación, etc. Sabe encontrar el material en su lugar y volverlo a guardar una vez utilizado. Colabora con los demás niños/as cuando la actividad es conjunta. Afinan las diferentes posibilidades perceptivas y aprende a discriminar sensorial y perceptivamente.

Por otra parte, la convivencia favorece hábitos que introducen a los niños/as en la vida de relación con pequeños grupos y con los adultos, tanto en el aspecto comunicativo y de colaboración, como en los de respeto a las actuaciones de los demás. Las relaciones entre los niños/as no siempre son estables. A veces se hacen conflictivas y hay que encontrar formas de canalización de los conflictos para que nadie salga perjudicado. En estos casos, la actitud del adulto tiene un peso considerable (No siempre resulta positivo dejar que los conflictos se resuelvan por sí solos).

Los hábitos de autonomía y convivencia son fundamentales para la estructuración mental del niño/a. En el inicio de todas las actividades, el niño/a se organiza en el espacio y en el tiempo y va estructurando las relaciones que existen entre situaciones, objetos, personas y sucesos. Por ejemplo, es importante el hecho de tener un lugar para cada cosa y de que el educador/a vele para que ese lugar se siga conservando aunque las cosas vayan y vengan y cambien de sitio al usarlas, y para que los niños/as colaboren en volver a ponerlas en su sitio.

Este orden externo permite que los niños y niñas vayan adquiriendo un orden mental, unas relaciones de espacio (debajo, dentro, lejos, grande...), relaciones entre el lugar y los objetos, relaciones de dos objetos entre sí, relaciones niño/a-lugar-objeto, relaciones niño/a-objetos otras personas.

La regularidad en el horario (entrada y salida a una hora fija, dormir, comer, actividades en horas determinadas) permite que los niños estableciendo interiormente unas relaciones temporales entre el antes y el después; la simultaneidad se descubre en hábitos tales como “después de comer vamos a dormir, antes de salir recogemos el material, etc.”

A través de los hábitos que aprende, el niño/a va integrando más actitudes y, en consecuencia, un tipo de valores determinados:

- Respeto al propio cuerpo (cuando aprende a lavarse) y a las demás personas (cuando aprende a saludarlas).
- Colaboración con los niños/as y adultos (cuando ayuda a hacer algo).
- Orden en las cosas (cuando recoge lo que ha tirado por el suelo o devuelve a su lugar lo que ha estado utilizando).
- Confianza y estimulación (cuando el adulto le habla y se siente comprendido y valorado por sí mismo, cuando va a buscar una caricia y se ve correspondido).
- Autocontrol (cuando aprende a esperar turno para una actividad que también han de hacer otros).

La reflexión sobre los hábitos de los niños/as ha de repetirse periódicamente. Saber cómo actúan los adultos respecto a los niños/as frente a este mismo hecho nos dar, la pauta de que habites estamos introduciendo, es decir, que valores estamos transmitiendo.

El adulto siempre educa, intencionadamente o no; en cualquiera de los dos casos su actuación provoca en el niño/a una respuesta en la formación de las pautas de conducta. El adulto tiene que valorar los hábitos que inculca en los niños/as y ha de velar para que ellos sean conscientes de esta adquisición, ha de exigirles constantemente y tiene que aplaudir abiertamente las realizaciones y adquisiciones en este sentido.

5.4. EL JUEGO

El juego consiste en una serie de comportamientos infantiles que, intrínsecamente considerados, se diferencian muy poco de la mayor parte de los restantes comportamientos.

Ningún comportamiento mínimamente complejo se halla presente en el niño/a en el momento del nacimiento. Todo comportamiento de cierta complejidad debe ser aprendido. El niño/a aprende a comportarse de un modo determinado no por causa del funcionamiento cerebral, sino por determinadas actuaciones del medio ambiente sobre él. El cerebro y el sistema nervioso central permitirán, sustentarán, facilitarán o dificultarán unos aprendizajes concretos. La causa de esos aprendizajes residirá en la interacción entre el niño/a, el adulto y su entorno, especialmente su contexto social.

El niño/a no nace jugando, sino que aprende a jugar en la medida en que se establezca un determinado tipo de relaciones con su medio con el fin de adquirir la mayor parte de sus comportamientos. Los aprendizajes lúdicos se inician primero a troves del juego espontaneo, es decir, a través de la aparición de ciertas actividades del niño/a que pueden comenzar y mantenerse sin la intervención directa del adulto. Se trata de comportamientos como emitir vocalizaciones estando sólo y sin respuesta social, agitar un sonajero, mover las manos ante los ojos, etc... Todos estos comportamientos estarán motivados por la existencia del llamado “reflejo de orientación”, que es una característica innata, un comportamiento no aprendido que esencialmente consiste en dirigir los órganos de los sentidos hacia sus fuentes de estimulación.

En definitiva, el “reflejo de orientación” permite que el niño/a se ponga en contacto con los elementos sensorialmente significativos del entorno físico. Los aprendizajes que el niño/a realiza cuando juega pueden ser, y de hecho son, transferidos a otras situaciones no lúdidas.

El juego, una actividad infantil.

El juego desarrolla las habilidades generales del niño y de la niña falicitándole la satisfacción de las exigencias del medio social en el que vive.

Los primeros juegos del niño/a son de carácter senso-motor. El juego es la vida del niño/a; sin él sus experiencias son inadecuadas para su relación con el exterior.

A los dieciocho meses predominan los juegos vinculados a la percepción y al movimiento, potenciándose la inteligencia senso-motora. Luego, cuando el niño/a empieza a andar, va

desarrollando su esquema corporal. Después, empieza a practicar los juegos espontáneos de imitación, logrando la elaboración de los primeros esquemas de representación. Con la aparición del lenguaje, la experiencia lúdica se convierte en una interpretación de la realidad. Muy pronto, el niño/a descubre la existencia de los otros, con lo cual el juego se hace socializador.

En resumen, se podría decir que el juego simbólico es una forma de adaptación creativa al entorno. El niño/a nunca presenta una copia exacta de la realidad, sino una interpretación personal de aquello que más le impresiona.

6. OBJETIVOS GENERALES DE CICLO

A la hora de plantearnos los objetivos de nuestro proyecto, no pretendemos que prevalezcan unos sobre otros, los consideramos todos ellos fundamentales para el desarrollo de nuestra experiencia. No obstante, consideramos especialmente prioritario el objetivo que hace referencia al desarrollo de una autonomía progresiva en la realización de actividades habituales dentro del primer ciclo.

Partimos de los objetivos prescriptivos que la Junta de Andalucía, que a través de su Consejería de Educación y Ciencia establece para la Educación Infantil del primer ciclo, ajustándolos a las situaciones escolares y al desarrollo individual y colectivo de nuestra E.I., atendiendo a las necesidades e intereses del niño/a.

Los objetivos educativos suponen una expresión de las aspiraciones, de los valores que queremos lograr a lo largo del proceso educativo. Definimos por tanto los objetivos como una síntesis explicita de las intenciones educativas que orientan la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y le confieren coherencia (D.C. de Educación Infantil, Reforma, 1988, pág. 56).

1. Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de habites básicos de cuidado de la salud y el bienestar.

Hay que ayudar a los niños/as a conocer su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza, cara, ojos, boca, nariz, tronco, extremidades), sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza para que sean progresivamente autónomos para resolver alguna de ellas (Utilización del baño, tomar iniciativas en el control de esfínteres, etc.).

2. Construir una sensación de individualidad definida por una identidad tanto corporal como psicológica, con una autonomía progresiva y con confianza en sus propias capacidades, lo que implica un sentimiento de autoestima positiva.

Es necesario ofrecer a los niños y a las niñas un clima de relaciones personales que favorezca el conocimiento de sí mismo y puedan ir diferenciándose de los objetos y de las demás personas (Un nombre, un grupo sexual, los nombres de sus padres, etc.)

3. Establecer un código de conductas para posibilitar la libre expresión de los sentimientos en un ambiente de relaciones equilibradas.

Se debe ofrecer a los niños y a las niñas la posibilidad de que establezcan relaciones personales cada vez más ricas y variadas, en un clima de aceptación y confianza que les permita intercambiar

libremente sus sentimientos y formas de actuar.

4. Observar, conocer y valorar distintas formas de conductas y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.

Fomentaremos las relaciones sociales entre los niños y las niñas para que puedan contrastar su forma de actuar y de pensar con la de los demás, llegando a interiorizarla y a elaborar criterios personales para regular la propia conducta, potenciando aquellas conductas que hagan posible una progresiva y adecuada integración del individuo en su medio social, desarrollando y orientando las relaciones afectivas con los adultos y niños/as más próximos y estableciendo relaciones entre personas conocidas y desconocidas.

5. Desarrollar la capacidad de representar y utilizar las diferentes formas de representación (lenguaje oral, expresión plástica, dramática, corporal, musical, lenguaje matemático...) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.

Se deben proporcionar los recursos y medios para enriquecer cada vez más sus posibilidades expresivas, utilizando su cuerpo como medio de expresión y desarrollando la capacidad de expresión-comprensión verbal y gestual en sus distintas dimensiones, y ofrecerles un clima de aceptación que facilite la comunicación para dar cauce a sus intereses como conocimientos y sentimientos.

6A. Desarrollar las capacidades lingüísticas a través de un lenguaje inteligible y hablarle al niño/a de las cosas que le interesan y sean susceptibles de retener su atención.

6B. Utilizar un vocabulario adecuado al nivel de desarrollo del niño/a.

Facilitaremos el uso e incremento del vocabulario a través de nuevas palabras que serán introducidas progresivamente, acompañadas de explicaciones o ejemplos que el niño y la niña puedan comprender.

6C. Adaptar la complejidad del lenguaje utilizado a las posibilidades y al nivel del desarrollo del niño.

Los niños y niñas irán imitando y aprovechándose de forma progresiva y cada vez más correcta de los diversos mensajes que se quieren expresar.

7. Observar y explorar activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran y que, mediante la ayuda del adulto, sepa atribuirle un significados como condición para incidir en él e irlo ampliando progresivamente.

En principio, los niños y niñas actúan sobre los materiales que el adulto les proporciona. Mas tarde aprenderán a buscar información y resolver problemas de manera cada vez más autónoma, e irán consiguiendo una representación cada vez más ajustada de la realidad. Asimismo, ampliaran progresivamente el ámbito de su experiencia, despertando su curiosidad y su deseo de actuar y experimentar.

8. Introducir las manifestaciones culturales exteriores e incorporarlas al Centro, vivenciando y desarrollando una actitud de interés hacia las fiestas tradicionales (cultura, folklore,...).

Favorecemos a los niños y niñas la observación y el conocimiento de los acontecimientos sociales de la comunidad, incorporándolos desde fuera hacia dentro de la Escuela. En este primer ciclo se concreta participando niños y niñas en distintas fiestas: cumpleaños, Navidad, Carnaval, etc.

7. CONTENIDOS

Desde una óptica interaccionista, los contenidos son necesarios tanto para el desarrollo del proceso psicológico como para el logro de aprendizajes concretos. En esta línea, entendemos los contenidos de la Educación Infantil como cualquier aspecto de la realidad -incluyendo el propio niño/a- que en interacción con el sujeto puede producir algún tipo de aprendizaje. (D.C. de Educación Infantil, Reforma, 1988, pág. 70).

Selección.

Las posibilidades de aprendizaje de cada niño/a con respecto a un mismo fenómeno son múltiples. Para ello es preciso proceder a una selección de contenidos que tenga en cuenta tanto al niño/a como a los conocimientos a construir.

La selección de contenidos que realizamos se basa en el criterio genérico de que estos respondan a las necesidades adaptativas de los niños/as. Esto pone de relieve el carácter funcional que deben tener los contenidos.

- Funcionalidad a corto plazo: Aquellos conocimientos construidos por los niños/as que puedan ser aplicados por ellos mismos a situaciones y contextos cada vez más amplios de su vida. La funcionalidad a corto plazo se consigue mediante la incorporación de las necesidades y problemas que se les plantean a los niños/as en la vida cotidiana: alimentación, sueño, control de esfínteres, relaciones personales...
- Funcionalidad a largo plazo: Pretendemos que los contenidos posibiliten la consecución o el acercamiento a los fines educativos que propugnamos.

Organización.

Los ámbitos de experiencia y conocimientos constituyen una agrupación de contenidos. De ellos, se señalan los que consideramos más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los Objetivos Generales. Los contenidos de tipo conceptual, procedimental y las normas, valores y actitudes son igualmente importantes, ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los Objetivos Generales.

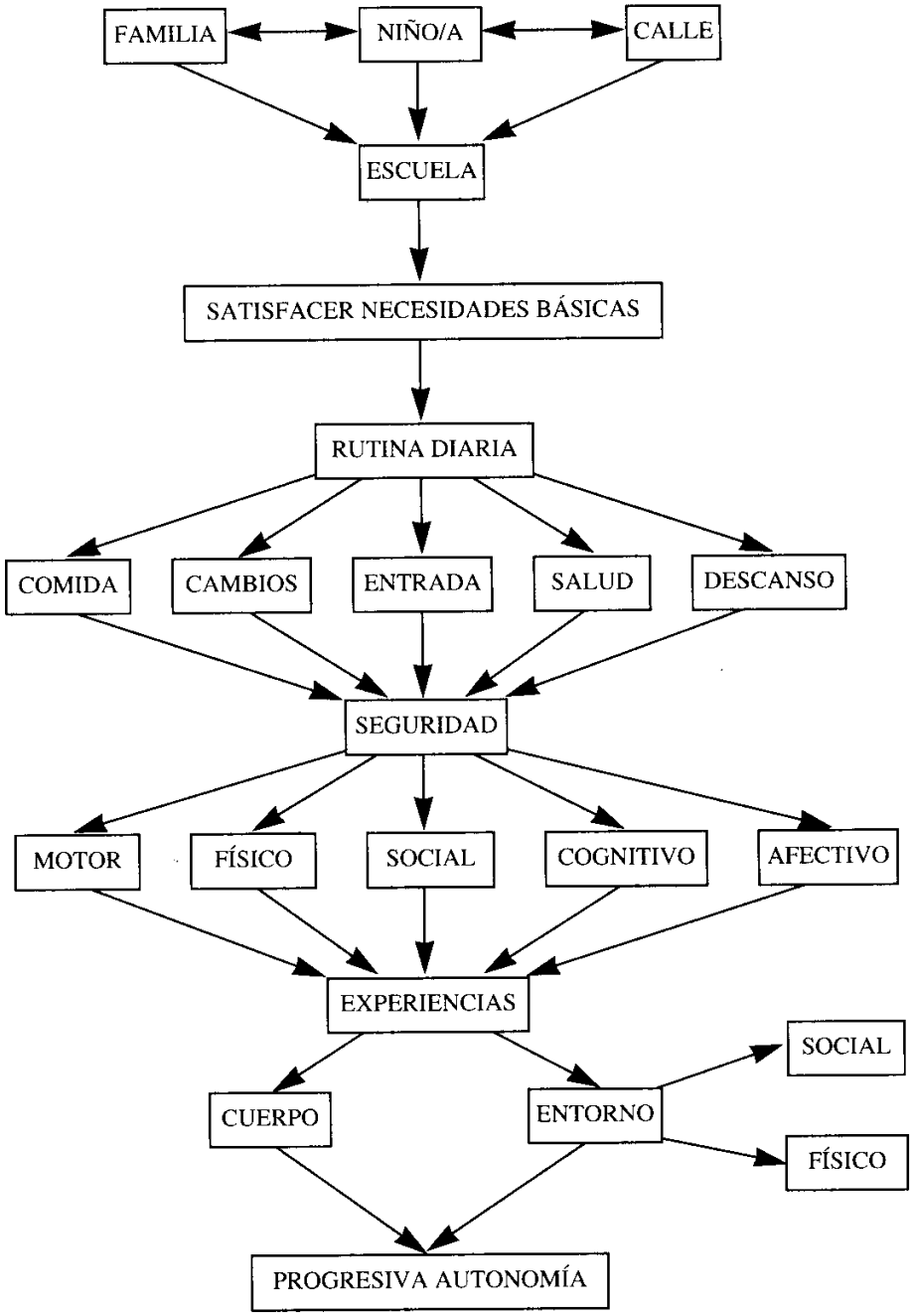
Los contenidos de tipo conceptual son los que presentan los “conceptos” o “hechos”. Los de tipo procedimental son un conjunto de acciones ordenadas, orientados a la consecución de una meta. En este tipo de contenidos podemos incluir conceptos tales como “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”. En cuanto a los contenidos que se refieren a valores, normas y actitudes, el aprendizaje no se producirá de manera no planificada, sino que la E.I. intervendrá intencionadamente, favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de valores, normas y actitudes.

En la organización de los contenidos hemos tenido en cuenta cómo percibe el niño/a la realidad en su conjunto: globalización. La formación de conceptos en los primeros años de su vida consiste en percibir la realidad como un conjunto y no los pormenores aislados de las cosas. Las primeras experiencias infantiles son globales.

La globalización es una manera de organizar el conocimiento, según el interés infantil. Alrededor de este giran todas las actividades, teniendo en cuenta sus experiencias y conocimientos. Los alumnos/as y el educador/a, o ambos, proponen una serie de temas que se trabajan desde distintas perspectivas (utilizamos para ello el recurso metodológico de la Asamblea). Al ofrecerles un ambiente rico y estimulante, eligen y realizan distintas actividades que pueden suponer numerosos y variados aprendizajes (recursos, talleres, rincones...).

Por otro lado, en la vida cotidiana de nuestra E.I. se dan multitud de momentos o situaciones con grandes potencialidades para el desarrollo global del niño/a: el tiempo de la comida, el cambio de pañales, etc..., crean contextos de relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa en los que se dan multitud de intercambios, que contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño/a.

ANEXO IV
ESQUEMA GENERAL.



EXPLICACIÓN DEL ESQUEMA.

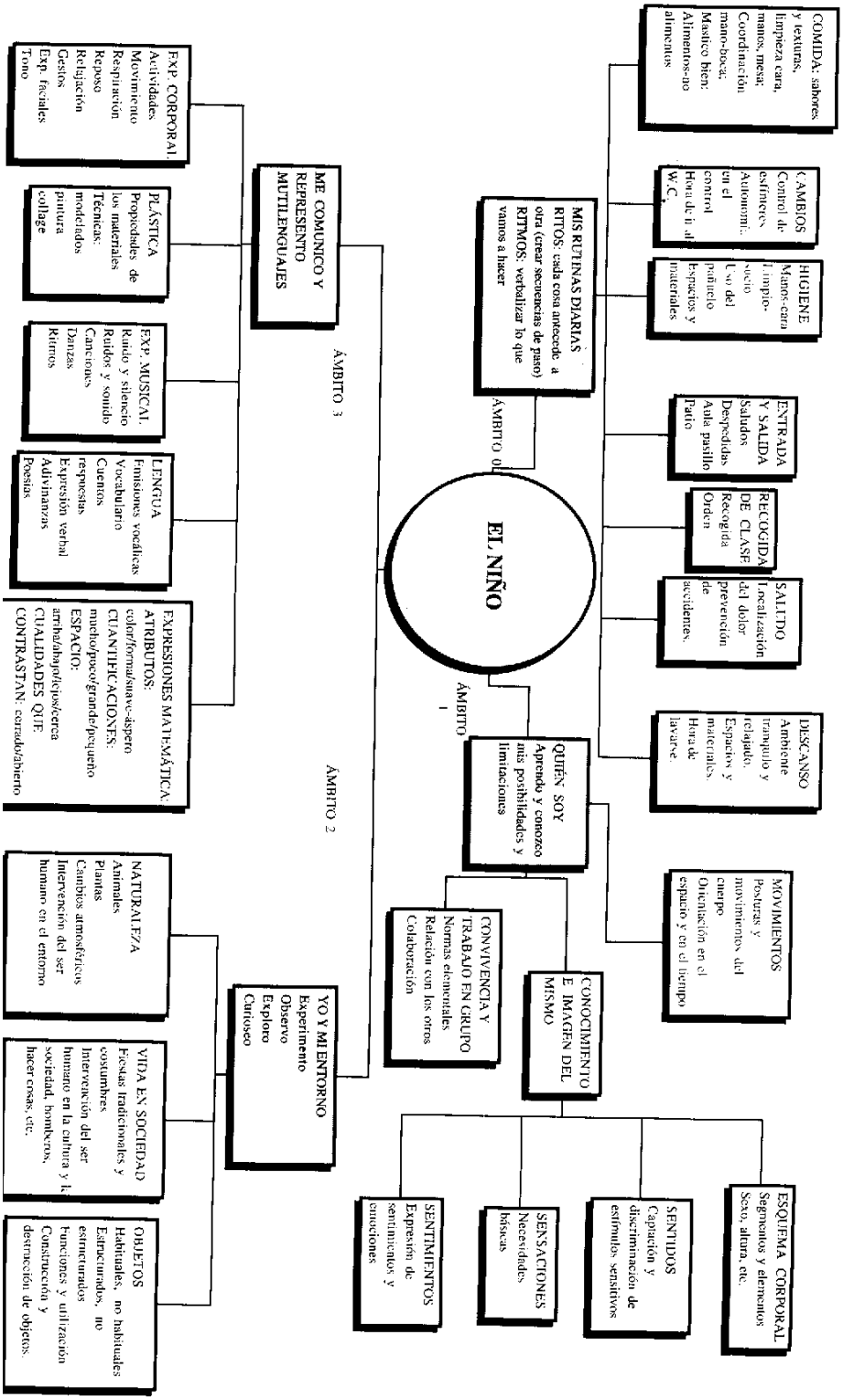
El niño/a entra en la E.I. con unas vivencias familiares y extrafamiliares (calle). El educador/a y la Escuela en su conjunto deberán respetar y aceptar estas necesidades, partir de ellas y adaptar su planificación a las demandas y peculiaridades de cada uno, ayudándolos a desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades básicas a troves de la RUTINA DIARIA. Esto supone un proceso adaptativo en el que el nido y la niña van asimilando o incorporando la información que reciben del mundo exterior y, al mismo tiempo, modifican sus comportamientos acomodándose a él.

Con todo ello pretendemos crear SEGURIDAD en ellos y ellas. Consideramos al niño y a la niña como seres globales, en cuyo proceso de crecimiento intervienen multitud de aspectos físico-motoras, sociales, afectivos-cognitivos) que se relacionan y complementan entre si; no hay acto cognitivo que no tenga matices afectivos ni sentimientos que no impliquen procesos intelectuales.

Favorecemos esta seguridad a través de las EXPERIENCIAS que realizan el niño y la niña, partiendo de su propio CUERPO y ENTORNO SOCIAL. A partir de su interacción con él, estructura su comportamiento social, emocional e intelectual. Construye su pensamiento, sus actitudes, sus posibilidades de expresión y comunicación e integra valores y normas que el medio ofrece, y participa en la creación o transformación de su propio ambiente.

Con todo esto, pretendemos que los niños y niñas vayan alcanzando una Autonomía PROGRESIVA a lo largo de todo su proceso de desarrollo.

ANEXO V
ESQUEMA DE CONTENIDOS.



SELECCIÓN DE CONTENIDOS.

Para nuestra E.I. es de vital importancia incorporar, además de los ámbitos establecidos, el de la rutina diaria. No es un ámbito nuevo, sino un pilar sobre el que se va a desarrollar la vida del niño/a en este ciclo.

ÁMBITO 0: FORMACION DE HABITOS. RUTINA DIARIA.

No creemos que el objetivo de la adquisición de hábitos tenga que programarse dentro de cada unidad y para una quincena concreta, sino que optamos por la idea de que ha de enmarcarle dentro de un programa diario.

Los hábitos se van introduciendo progresivamente, de manera más significativa en los niños/as más pequeños ya que según vayan alcanzando comportamientos habituales su autonomía personal será mayor. Aprovechamos la satisfacción de las necesidades básicas del niño/a porque son situaciones muy útiles y cercanas para él y para que vaya desarrollando conocimientos, habilidades, relaciones, etc.

El niño/a necesita que esta rutina tenga siempre la misma frecuencia, que un acontecimiento siga siempre a otro, que se hagan las cosas de la misma manera, que los objetos estén siempre en su sitio, etc.. Todo esto da seguridad al niño/a y favorece la creación de "estructuras espacio-temporales", la capacidad de anticipar, de relacionar, de establecer secuencias, etc.

Contenidos de este Ámbito.

1. LA COMIDA.

Consideramos que el tema de la alimentación es una de las cuestiones pedagógicas a trabajar. Comer es un acto social y placentero, y queremos favorecer que el niño/a lo viva así y no únicamente como una forma de satisfacer la necesidad orgánica de alimentarse. Pretendemos que sea un momento agradable para compartir con los amigos y amigas en un ambiente tranquilo.

A menudo nos llegan niños/as a la Escuela con costumbres adquiridas en su entorno familiar que dificultan los objetivos que nos hemos marcado, tanto en lo que se refiere al ambiente agradable y relajado, del que pensamos debe gozarse en la comida, como en lo que toca al hábito de ingerir alimentos variados y recibir una alimentación equilibrada.

El hábito de comer sólo, con todo lo que representa de utilización de los utensilios adecuados y de

autonomía en la alimentación tiene que ser adquirido básicamente en casa, dado que es donde se dan, al igual que en la escuela, situaciones idóneas para imitar lo que hacen los demás y progresivamente ponerlo en práctica.

Facilitamos que el niño/a tome la iniciativa durante las comidas, permitiendo que, desde el principio, sea activo y que, poco a poco, vaya adquiriendo autonomía hasta que consiga comer por sí mismo. Propiciamos que ya desde la lactancia pueda expresarnos que tiene hambre, y que participe de una manera activa, respetando las etapas de experimentación con la comida (cuando intenta coger el biberón y después los alimentos con los dedos o metiendo la mano dentro del plato...) hasta que, hacia el final del ciclo 0-3 acabe sabiendo utilizar correctamente la cuchara, el plato, el vaso, etc.

La hora de la comida se plantea así como una consolidación del puente afectivo que debe existir entre el educador/a y el niño/a, y como uno de los momentos fundamentales de desarrollo de la autonomía, entendiendo esta también como adquisición de normas de comportamiento necesarias para una buena convivencia.

Algunos aspectos básicos son:

- Estimulación del niño/a ante nuevos sabores y texturas.
- Respeto al rechazo de algún alimento determinado.
- Posibilidad en un principio de coger la comida con las manos.
- Fomento del aspecto de limpieza de manos, cara, mesa, etc.
- La comida como un momento agradable y de relación con el adulto y otros niños/as.
- Desarrollo de la coordinación “mano-boca”.
- Masticación correcta de los alimentos.
- Control postural en la mesa mientras que dura la comida.
- Distinción de comida de objetos no comestibles.
- Verbalización de aquello que quiere comer o beber.
- Primeras vivencias temporales: hora de comer.

2. CAMBIOS-HIGIENE.

Los comportamientos relacionados con la higiene personal están más entroncados con la asunción de una serie de normas básicas de convivencia y de desarrollo de la autonomía personal que con la satisfacción de una necesidad biológica, como en el caso de la comida. Por esto, es muy importante crear en los niños y niñas la necesidad de llevar a cabo una serie de actividades que favorezcan el control de esfínteres, la eliminación de elementos que pueden perjudicar su salud y otros comportamientos socialmente importantes.

Nuestra Escuela se plantea fomentar un verdadero control de esos músculos que son los esfínteres, que nos permiten regular nuestras necesidades, fomentando nuestra autonomía y no un simple adiestramiento (ahora hay que hacer pipí, ahora no...). Se plantea así un trabajo de conocimiento y desarrollo de estos músculos, tanto a nivel físico como psíquico, a través de actividades simbólicas (bañar muñecas, lavarlas...), de conocimiento (juego con los orinales, con los pañales...) y de conciencia física de los órganos (beber líquido, movimientos de la vejiga, etc.).

La Escuela y la casa deben realizar un trabajo de presentación y fomento de estos hábitos sociales imprescindibles, tales como:

- Estimulación y animación de la acción de hacer “pis” o “caca”.
- Verbalización de la acción anticipada a la necesidad (dirigirse al lugar adecuado, coger el orinal, bajarse la ropa, etc...).
- Colaboración: buscar la bolsa, subirse la ropa.

- Comenzar a ponerse las prendas más simples.
- Primeras vivencias del tiempo: hora de ir al W.C.
- Iniciación al hábito de lavarse cara y manos.
- Diferenciación de manos y cara limpias-sucias.
- Motivación a utilizar el pañuelo para limpiarse y sonarse.
- Cuidado y limpieza del mantenimiento del espacio (limpieza de mesas, secado del suelo al derramarse agua, recogida de papeles...).
- Primeras vivencias del tiempo: Hora de lavarse.

3. DESCANSO.

Nuestra finalidad como educadores a la hora del descanso es proporcionar las condiciones necesarias para favorecer al máximo esta actividad espontánea, autoinducida, que el niño/a realiza libremente. Para ello le facilitamos un ambiente seguro, confiado y tranquilo que haga posible la relajación. El establecimiento de una relación afectiva entre el educador/a y el niño/a es un puntal básico para conseguir que el momento del descanso sea agradable y deseado.

Debe existir un entendimiento, una sincronía mutua y, en definitiva, un afecto que le de seguridad y le permita mantener una actitud positiva hacia este momento del día. Es importante hacer ver a los niños/as la necesidad del descanso para restablecer su equilibrio emocional.

Se trabajan, entre otros, los siguientes aspectos:

- Distinción de los momentos de descanso y tranquilidad de otros que no lo son.
- Creación de un ambiente seguro y confiado que posibilite la relajación para el momento de la siesta.
- Primeras vivencias del tiempo: Hora de descanso.

4. ENTRADA Y SALIDA DE LA ESCUELA.

En este apartado se presta especial atención al momento de entrada a la Escuela, que en las edades a las que nos referimos tiene unas connotaciones de separación de su familia que pueden crear un cierto rechazo por parte de los niños/as. El fomento de vínculos afectivos y de seguridad es fundamental para paliar estos aspectos, así como el desarrollo de la autoestima en los niños/as, que favorecerá el gusto por estar en la escuela.

Asimismo, es el momento para desarrollar unos hábitos sociales de conocimiento y respeto de los "otros" (saludos, contactos...) en su presentación a lo que será el primer grupo "social" fuera de su familia en el que tendrá que convivir. Consideramos fundamental respetar los ritos y ritmos individuales, fomentando la confluencia en ritmos comunes.

Se presta una especial atención a:

- Creación de vínculos afectivos: saludo, despedida...
- Familiarización con el espacio educativo (aula, pasillos, patio...).

5. RECOGIDA DE LAS CLASES.

Este apartado es también importante en la formación de hábitos. Vemos la necesidad de fomentar en el niño/a la recogida de materiales con el fin de constituir un soporte que ayude a crear un clima de seguridad y orden, donde cada cosa esta en su lugar. Potenciamos estas tareas fomentando el gusto por recoger y marcando unos contenidos que presenten al niño/a estas acciones como necesarias y positivas para el bienestar propio y común:

- Verbalización de la acción (¡Vamos a recoger!).
- Verbalización de la finalidad de la acción (ponemos las cosas siempre en su sitio).
- Animación a la recogida del material.

6. SALUD.

En la base de toda evolución correcta, el niño/a debe tener satisfechas las necesidades primarias: alimentación, sueño e higiene; y las condiciones externas que favorecen el crecimiento: temperatura, iluminación, percepciones sonoras y visuales; todo proporcionado a su medida cuantitativa y cualitativamente.

Abarca conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos que tienen relación con el desarrollo de la autonomía personal, con el conocimiento del cuerpo del otro (aspectos concretados en los apartados anteriores).

Por otra parte, recogemos información sobre la forma de vida del niño/a a lo largo de su desarrollo para saber si el cuidado que se le dispensa responde a sus necesidades individuales. Todo ello unido a la conexión establecida desde un principio entre familia y escuela.

En relación con la prevención de accidentes dentro de la E.I., aprovechamos las situaciones claves para informar a los niños y niñas de los posibles peligros que puedan surgir si no actúan correctamente según las indicaciones del educador/a (subir y bajar las escaleras agarrados a la baranda, no meterse objetos pequeños en la boca, nariz y oídos,... con las explicaciones pertinentes y sus posibles consecuencias.

Son contenidos de este bloque los siguientes:

- La enfermedad: dolor corporal (localización del dolor).
- Prevención de accidentes (caida por las escaleras, meterse objetos por la nariz o los oídos...

ÁMBITO 1: IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL.

En esta etapa es cuando el niño/a toma conciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y a través del contacto con los demás va empezando a definir los rasgos de su personalidad.

Nuestra Escuela se establece como un centro de recursos que permiten al niño/a conocer y organizar los estímulos externos que configuran su universo personal y sus primeros pasos en las relaciones sociales. Ofrece las primeras tomas de contacto con las normas y valores sociales establecidos, dando a entender al niño/a que deberá construirse su propia escala de valores en interacción con el medio.

La curiosidad natural que el niño/a muestra hacia su propio cuerpo y su deseo de aprender le llevan a explorarse a sí mismo y a los demás. De esta forma, poco a poco ira reconociendo e identificando las distintas partes de su cuerpo, sus características y las de los demás.

Selección de contenidos del ámbito 1.

1. EL CUERPO.

Lo primero que explora el niño/a es su propio cuerpo, porque lo desconoce y, en un principio, lo vive como partes aisladas sin conexión entre sí. Esa exploración consiste en palpar, mover, hacer funcionar las diferentes partes de su cuerpo. Al explorar reconoce las partes como suyas porque recibe sensaciones que le permiten conocer que eso le pertenece a él o ella; además, se cerciora al repetir varias veces una acción.

Las primeras conquistas que hace el niño/a son las que se derivan del dominio de su cuerpo. Por medio de su cuerpo el niño/a podrá ir descubriendo lo que es capaz de hacer; por ejemplo, al controlar la marcha podrá ir descubriendo que es lo que, paso a paso, puede ir incorporando a su dominio.

Los movimientos del niño/a son en un principio incontrolados. Cuando los va controlando siente

placer y observa que aparecen “objetos” en su campo visual. A medida que comienza a controlar esos movimientos, empezara a conocer partes de su cuerpo: manos, pies...

Las posibilidades motrices son el primer recurso que poseen los niños/as para comunicarse y relacionarse con el mundo que los rodea.

A partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, aprenderán a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio.

1.1 Movimiento.

- Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y en el tiempo: reptar, gatear, caminar, marchar, correr, saltar, subir, bajar, rasgar, meter, sacar, ensartar, apilar, tumbarse, sentarse, estar de pie...
- Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo: entrar, salir, dentro, fuera, rápido, lento...

1.2 Conocimiento e imagen de sí mismo.

El cuerpo es el primer transmisor de aceptación de los demás, desde el momento mismo del nacimiento. El niño/a vive la aceptación de su persona a través de los padres y educadores. La forma de cogerlo, hablarle, acariciarle... permitirá que viva su cuerpo como algo positivo y sano. Si los demás aceptan y tiene una imagen positiva del otro, se potencian las relaciones y la creación de actitudes de autoaceptación. Esta es la base de la autovaloración.

En este sentido, se contemplan los siguientes contenidos:

- Iniciación al reconocimiento de su imagen.
- Afianzamiento del reconocimiento de su imagen e iniciación al reconocimiento de los demás.

1.2.1 Esquema corporal.

Consiste en la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales. El esquema corporal no es algo que nos venga dado desde el nacimiento, sino que se construye por múltiples experiencias motrices, a través de la información de los órganos, de los sentidos y de todas las sensaciones.

Por medio de la actividad corporal, el niño/a entra en contacto también con el mundo externo que le proporciona sensaciones relativas a las cualidades sensibles de los objetos y personas: forma, altura, tamaño... A través del propio cuerpo (bien tomado en sí mismo o en relación con el mundo externo), y mediante una planificación de actividades, no sólo estamos educando hábitos neuromotrices necesarios para el normal desenvolvimiento del niño/a y de sus aprendizajes, sino que simultáneamente estamos poniendo en funcionamiento sistemas de actividad cerebral y sicológica (sensación, atención, lenguaje, etc...) que constituyen la base de lo que entendemos por inteligencia en su más amplio sentido.

- Segmentos y elementos: cara, cabeza, tripa, espalda, manos, pies, brazos, piernas, vulva, pene...
- Características de su propio cuerpo: sexo, altura, color del pelo...
- Aproximación al conocimiento global del propio cuerpo y su imagen.

1.2.2 Sentidos.

Al educar la percepción visual, auditiva y táctil en todas sus manifestaciones -plástica, musical, dinámica, etc.- ponemos los fundamentos de lo que después será el pensamiento lógico y, paralelamente configuramos en el niño/a la sensibilidad hacia las personas, los hechos, las cosas...

La percepción gustativa está también sujeta a un aprendizaje progresivo por parte del niño/a pequeño/a. En un periodo muy corto de tiempo pasará de tomar un solo tipo de alimento a comer una amplia

gama alimenticia, pasará del dulce al salado y del líquido al sólido. La sensibilidad por los olores se hace patente en el niño/a desde el primer año aproximadamente.

Se abordan los siguientes sentidos:

- Vista: captación y discriminación de estímulos visuales (estímulos reales, con representaciones); memoria visual; seguimiento visual (objeto, persona...).
- Oído: captación y discriminación de algunos estímulos auditivos (ruido-silencio, discriminación de ruidos); características de los sonidos (alto-bajo, cerca-lejos...); adquisición de los sonidos de lenguaje (palabras, onomatopeyas...); memoria auditiva (frases cortas...); audiciones musicales (canciones).
- Olfato: Identificación de olores (agradable-desagradable).
- Gusto: Identificación de sabores (dulce-salado...).
- Tacto: Identificación de texturas (áspero-suave...).

1.2.3 Sentimientos y sensaciones.

No solamente las sensaciones físicas o ambientales aportan al niño estímulos sensitivos sino también su propio cuerpo, que le permite acercarse a los otros, hacerles participar, provocarle sentimientos y conductas: placer con su propio movimiento, evacuación de sus necesidades... El cuerpo será también objeto de nuestra atención educativa: programaremos ejercicios adecuados que pongan en funcionamiento todas las partes corporales.

- Percepción de necesidades básicas del propio cuerpo (hambre, sed, pipí, caca, sueño...).
- Los propios sentimientos emocionales (placer-displacer, alegría-enfado, sorprendido, asustado, tristeza...).

2. EL NIÑO/A COMO SER SOCIAL.

Tomamos en consideración dos vertientes, la de la relación personal y la de conocimiento del mundo. Progresivamente se establece una relación personal con los adultos y con los demás niños/as que constituyen la base de una relación de respeto, estima y solidaridad. El conocimiento del mundo que le rodea, la naturaleza, los vecinos, la calle, etc... Estos son los conocimientos que empieza a experimentar en los primeros años de su vida. Teniendo en cuenta una de las características psicoevolutivas del niño/a, el egocentrismo, intentamos aproximarlos a las normas y pautas del comportamiento social.

El bebé es totalmente ignorante de cualquier perspectiva que no sea la suya. Así, no se da cuenta de que los demás tienen ideas, deseos, intenciones, sentimientos que son diferentes de los suyos. Mas tarde, el niño/a llega gradualmente a ser capaz de reconocer que los demás tienen diferentes perspectivas, pero el todavía no puede renunciar a un deseo inmediato. Poco a poco, irán tomando conciencia de la existencia, intereses y gustos de los otros. Pero, al mismo tiempo, descubrirán el placer de actuar juntos.

Como contenidos fundamentales hemos seleccionado los siguientes:

- Iniciación a las normas elementales de relación y convivencia: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir turno...).
- Relación con los otros niños/as de su edad.
- Participación en el juego colectivo.
- Iniciación en los trabajos escolares.
- Petición de ayuda a los adultos.
- Desarrollo de la atención cuando se dialoga.
- Respuesta a preguntas y fórmulas habituales de relación (¿cómo te llamas?, ¡Hola!, ¡adiós!...).
- Conocimiento y ayuda a los demás niños/as en alguna situación difícil.

ÁMBITO 2: MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.

En los primeros años de vida, el adulto cercano al niño/a tiene una gran responsabilidad educativa, ya que sirve de mediador entre este y el medio. El campo de posibles experiencias infantiles se limita al entorno inmediato, es decir, a la realidad directamente observable y manipulable. Esto implica el desarrollo de procedimientos y recursos de exploración e intervención adecuados.

Ofrecemos a los niños/as experiencias que estimulan su curiosidad y satisfacen sus necesidades de actuar y experimentar. Para ello creamos un ambiente de seguridad y confianza suficiente de manera que sean capaces de explorar lo desconocido y resolver los conflictos.

1. ACERCAMIENTO A LA NATURALEZA.

Observando los elementos de su entorno, el niño y la niña irán formando unos esquemas de conducta que le facilitaran la inserción y el respeto por su mundo físico y social. Las actividades relacionadas con la exploración del entorno natural ayudan a los niños/as a ir pasando progresivamente de una mera experiencia sensorial a una formulación de preguntas que satisfacen su curiosidad en este campo. Todo lo que les rodea, objetos, plantas, animales, fenómenos atmosféricos (lluvia, frío...) son motivo de interés para los más pequeños.

Con la observación orientada de algunos fenómenos más relevantes en este campo (nacimiento de una planta, cuidado de un animalito...) los niños/as se aproximaran a la noción de "ser vivo". Una observación interesante para los pequeños la realizamos con los gusanos de seda: tienen su época del año y les permite observar a los niños y niñas desde su crecimiento a su "metamorfosis", siendo para ellos un extraordinario y autentico proceso mágico. A través de estas experiencias se debe incidir en las primeras actitudes del medio: no arrancar plantas, respetar a los animales, colaborar en la limpieza...

Prestamos especial atención a:

- Algunos animales del propio entorno: partes del cuerpo con las que se desplazan; animales que, vuelan, reptan o andan.

El carnaval:

Estamos en la fiesta de carnaval. El grupo de niños y niñas de 1 a 2 años inician su colaboración en esta actividad. Previamente, verbalizamos la acción de esta celebración (nos pintamos las caras, nos ponemos la corbata, cantamos, etc.). Colaboran cuando el educador o la educadora le ofrecen ceras para que ellos y ellas mismos se pinten frente al espejo. Pegan gomets en la corbata hecha por los educadores/as). Tocan los distintos materiales {cartulina, gomets, ceras…). Posteriormente, participan en el ambiente festivo de la Escuela como observadores del grupo de los mayores, educadores y padres. Las reacciones típicas de este grupo de niños/as concretamente son de llanto, risas, miedo....).

- Estaciones y acontecimientos relevantes: los cambios de temperatura (frío, calor, viento, lluvia...).
- Algunas plantas del propio entorno: sus características más destacadas (fruto, color, forma, olor...).
- Intervención del ser humano en el medio: cultivo de plantas, cuidado de los animales...
- Fomento de actitudes de cuidado del medio (no tirar papeles al suelo...).

2. LA VIDA EN SOCIEDAD Y EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA.

Desde el nacimiento, el niño entra en contacto con personas cercanas(familia, amigos...). Con la llegada a la Escuela Infantil va a ver una ampliación del mundo que le rodea y de la realidad social en la que se ve inmerso. Los contenidos de este campo van referidos a establecer unos primeros vínculos afectivos y se incidirá en algunas pautas de comportamiento y normas de convivencia. También desde las escuelas se plantea el ir acercando al niño y a la niña a los elementos que están en el lugar, personas, objetos, espacios... y a los grupos humanos con los que se interacciona cotidianamente.

Acercarse a la cultura implica también conocer formas sociales: días de colegio, días festivos... y conocer algunas tradiciones relevantes. En el primer ciclo de Educación Infantil, esta interacción de niños/as-tradiciones se llevará a cabo por medio de unos contenidos donde se recojan de forma muy general cómo los más pequeños comenzaron a participar en fiestas tradicionales y demás contextos, meramente como elementos de observación que poco a poco irán pasando de sujetos pasivos a sujetos activos.

Son contenidos de este bloque los siguientes:

- Participación en fiestas, tradiciones y costumbres (feria, carnaval, cumpleaños, navidad...).
- Intervención del ser humano en la cultura: descubrir que el ser humano hace cosas, narra historias, bailes típicos, canciones, construye casas...
- Servicios relacionados con el transporte: nombre de los distintos medios de transporte (coche, tren, avión, barco, autobús...).
- Personas relacionadas con la seguridad: bomberos, policías...

3. LOS OBJETOS Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS CON ELLOS.

Con respecto al trabajo con objetos, nos planteamos tres tipos de actuaciones, que irán desde fomentar y estimular al niño y la niña para que se acerquen a los objetos observándolos y experimentando con ellos, para después trabajar el conocimiento de los objetos que nos rodean descubriendo sus características a través de nuestros sentidos: saboreándolos, oyendo como suenan, tocándolos... Nuestros objetivos son los propios objetos. Mas tarde, queremos llegar a potenciar las clasificaciones, sensaciones, etc..., es decir, las técnicas de expresión y comunicación matemática mis que los objetos mismos. El conocimiento físico y social permanece siempre dependiente e inseparable del marco lógico-matemático.

- Utilización y juego con diferentes tipos de objetos presentes en el entorno: habituales-no habituales,

estructurales-no estructurales, etc.
- Funciones y utilización de los objetos más habituales ligados a la satisfacción de las necesidades básicas: sueño, afecto, alimentación...

ÁMBITO 3: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

El niño/a ve la realidad como una multitud de datos sin relación entre ellos. La Escuela fomenta, más que el aprendizaje de estos datos, la creación de unos esquemas mentales a través de los cuales pueda relacionar, comparar y valorar todo un intrincado mundo exterior. Es fundamental presentar la realidad desde diferentes puntos de vista e intentar que el niño/a forme su propia idea de lo que es el mundo que le rodea.

A partir de este conocimiento podrá expresar, de muy diversas formas, todas estas ideas y compararlas con las de los demás, creándose un proceso de "feed-bak" en el que se rompen los moldes y se van creando estructuras de conocimiento cada vez más complejas, capaces de almacenar esa realidad que se abre cada vez más a sus sentidos.

Pensamos en la necesidad de definir claramente el carácter de técnicas instrumentales que faciliten la adquisición de conocimientos de comunicación y representación. De esta forma serán tratados en su doble papel de contenidos en si mismos y como soporte del concepto cada vez más formal de abstracción, que permitirá la clasificación de los hechos cotidianos.

Selección de contenidos del ámbito 3.

1. EXPRESIÓN CORPORAL.

Toda experiencia constituir una continua modificación y perfección del niño/a. Utilizaremos ejercicios tendentes a proporcionar al niño y a la niña el máximo de sensaciones posibles de su propio cuerpo en diversas posiciones: de pie, sentado, reptando, a gatas..., en actitudes estáticas o en desplazamientos, y todo ello con distintos grados de dificultad que exigirán del niño/a adoptar para cada uno de sus segmentos corporales diversos grados de tensión muscular.

Hablamos de un dominio progresivo del cuerpo y, por lo tanto, en este primer ciclo se les introducirán las técnicas de respiración, reposo y relajación. Nosotros, como educadores, nos limitamos a intentar que el niño y la niña adquieran progresivamente el habito de la relajación en las posturas corporales correctas. El fin principal consiste en ayudarlos en el conocimiento de su esquema corporal.

En el niño/a pequeño/a, la acción es el vehículo del pensamiento. Integra de una forma más completa cualquier canción si va acompañada de gestos. Los gestos que proponemos y que el niño/a realiza al principio por imitación directa, deben seguir la progresión evolutiva de la motricidad, es decir, hay que comenzar a gesticular con las partes que controla: gestos con las manos, balanceo de la cabeza y el tronco. Mas adelante, cuando ya domina la marcha y la posición vertical, movimientos con los pies y con todo el cuerpo.

Tanto los gestos como los movimientos globales los dirige al principio el educador/a, pero más tarde los improvisa el mismo niño/a. Se trabajan, en este sentido, los siguientes contenidos:

- Dominio progresivo del cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación.
- Posibilidades expresivas del propio cuerpo (gesto, movimiento, gestos faciales, tono de voz...) para comunicar sentimientos, emociones, necesidades, deseos de movimiento, llanto, grito, sonrisa, sonido...

2. EXPRESIÓN PLÁSTICA.

La expresión plástica es una actividad lúdica en la que el niño/a realiza unos determinados procesos de interiorización, reflexión y proyección exterior. Intentamos que en nuestra escuela la expresión

plástica se considere como una estructura de comunicación, como un lenguaje expresivo que desarrolle la capacidad de creación, la expresión individual de cada niño/a, su capacidad de imaginación y de investigación, y que favorezca la relación emocional y sensitiva. De ahí que a la hora de plantearnos los contenidos en este apartado hayamos tenido en cuenta que toda expresión implica la totalidad del individuo y sus circunstancias, por lo que el niño/a puede y debe valerse de la plástica no sólo para expresar sus sentimientos, estados de animo, emociones y conflictos, sino también para transmitir ideas y vivenciar sus relaciones afectivas, sus relaciones con el medio y sus relaciones sociales.

- Posibilidades expresivas de algunos materiales: ceras, pintura de dedos, arcilla...
- Propiedades expresivas de los materiales: sensaciones que producen, textura, posibles transformaciones...
- Experimentar con distintas técnicas utilizadas: modelado, pintura, dibujo, collage, pegado, estampado, ensartado, arrugado, recortado con los dedos, troceado...
- Experimentar necesidades de comunicación plástica: dibujos, murales, fotos...

3. EXPRESIÓN MUSICAL.

Ocupa un lugar relevante porque el niño/a vive inmerso en un mundo sonoro al cual resulta sensible ya desde el nacimiento. Progresivamente vamos introduciéndole de forma organizada en el mundo de los sonidos. El camino de entrada lo constituye la voz humana, la de las personas que entran en contacto con el niño y niña.. Mas tarde irá reconociendo los ruidos próximos más habituales y los diferenciará por el interés o reacción emocional que susciten en él o ella. Irán conociendo también los ruidos que producen ello mismos cuando se mueven o tocan algún objeto.

De los sonidos próximos al mundo del niño/a seleccionamos algunos para dárselos a conocer y diferenciarlos de los demás. Por ejemplo, enseñamos al niño/a sonidos que producen los objetos sonoros (reloj, teléfono...), los animales (vaca, oveja...) y, al mismo tiempo, nombramos estos objetos o animales, con lo que establecemos un vinculo sonido-lenguaje. Favorecemos la exploración sonora de cualquier objeto, poniendo al alcance del niño y de la niña todo tipo de material que pueda producir ruido, como tapones, paredes, mesas para golpear con las manos, etc... Más adelante, esta exploración se ampliará con los instrumentos musicales.

A esta edad, la capacidad de prestar atención es muy limitada y muy corto el tiempo de interés. Por otra parte, las canciones han de ser cortas para que ellas y ellos puedan repetirlas en parte o en su totalidad. Intentamos aproximarlos, mediante la canción popular, al origen de nuestro folklore.

- Ruido, silencio, música: ruidos del entorno, silencios, voces de otros niños/as y adultos significativos, pulsaciones (ritmo semejante al cardiaco)...
- Propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de los instrumentos musicales: ruidos y sonidos producidos por la boca, palmadas, manotazos, patadas, caídas, ruidos internos de pulsación y respiración, sonidos producidos por los instrumentos musicales más familiares (del aula o del entorno).
- Canciones infantiles y danzas libres o sencillas.

4. USO Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.

De forma progresiva y a través de la interacción comunicativa, los niños y niñas irán desarrollando la expresión oral: discriminaran sonidos, aprenderán a articular palabras y las organizaran en frases y conversaciones cada vez más complejas. Para ello, se deberá crear un clima de confianza, de estimulación lingüística afectuosa, donde experimenten el placer de jugar con las palabras, la necesidad de comunicar sentimientos y emociones. El adulto debe ayudarles, con su intervención en la comunicación, a remodelar y reestructurar su expresión verbal, de manera que esta se vaya aproximando cada vez más a las formas de uso habituales de la comunidad.

Progresivamente, introducimos a los niños y niñas en el conocimiento de textos orales que reflejen la tradición cultural de nuestra comunidad andaluza, tales como cuentos, canciones, etc... De ahí que sea esencial la narración de cuentos y su repetición, no sólo porque ello proporciona placer al niño/a, sino para que pueda comprender y recordar. Igualmente, las canciones cortas, que los pequeños/as intentaran reproducir, son otras formas de abordar el lenguaje oral.

- Emisiones vocálicos y sonidos guturales; risas y gritos; emisiones de sonidos dentales y labiales; comprensión de órdenes simples; contestación a su nombre; comprensión de una prohibición; repetición de los sonidos que oye; respuesta a distintas órdenes con gestos; atención a cuentos de imágenes y pequeñas canciones gestuales.
- Emisión de respuestas con acción a verbos como “ven” o “siéntate”, nombre o una instrucción de dos ordenes; comprensión de la función de algunos objetos; emisión de cinco o más palabras con significado correcto; expresión de sus necesidades con monosílabos o gestos; mención de nombres de familiares, educadores y personas más allegadas.
- Petición de ayuda haciendo propuestas, recibiendo o transmitiendo información; expresión verbal; conocimiento de palabras nuevas; estructurar correctamente una frase; respuesta a órdenes con más de una acción; respuesta a órdenes sin apoyo visual.

5. EXPRESIÓN MATEMÁTICA.

En este primer ciclo, la educación sensorial y la motricidad son las dos bases de formación del pensamiento matemático. El niño y la niña empezaran, partiendo de su propio cuerpo como referencia, a manipular y explorar los objetos que se encuentran en su entorno. Esto le permite descubrir progresivamente la naturaleza física de los objetos (cuando chupa, toca, etc...). Por ejemplo, si se meten una galleta en la boca, y luego un sonajero, y todo lo que este a la vista, descubren que ciertas cosas saben y son de un cierto modo, pero que otras tienen diferente gusto y producen sensaciones también diferentes (nociones de gusto, tamaño, forma y textura).

Poco a poco irán agrupando espontáneamente las cosas por sus características sensibles, aprenderán a reconocerlas en los objetos. A estas edades, empezaran a realizar algunas correspondencias en la vida cotidiana de forma espontanea (a cada niño/a una silla...).

En la expresión de la matemática no nos hemos de proponer como objetivo el que niños y niñas adquieran el vocabulario científico de los conceptos que captan, pero si que se familiaricen con una expresión correcta, y que el vocabulario que escuchen y que ellos mismos lleguen a apropiarse sea el adecuado. Los niños y niñas necesitan nombrar todas las cosas y todas las acciones con su verdadero nombre, y necesitan tener un nombre para cada concepto.

- Atributos y relaciones de objetos cotidianos: color, forma, tamaño, el objeto con su uso, semejanza, diferencia.
- Cuantificadores: todo-nada, mucho-poco, grande-pequeño...
- Exploración y manipulación de objetos cotidianos en el espacio y en relación con su propio cuerpo: arriba-abajo, delante-detras, dentro-fuera, cerca-lejos, juntos-separados...
- Cualidades que contrastan: cerrado-abierto, limpio-sucio...

8. CRITERIOS METODOLÓGICOS

8.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La metodología constituye el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en nuestro Centro de Educación Infantil “Giner de los Ríos”: Papel que juegan los niños/as, los educadores/as, utilización de los medios y recursos, tipos de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipos de tareas, etc...

Basándonos en ello, nuestros principios metodológicos son:

A. PRINCIPIO DE ACTIVIDAD.

Entendido como un conjunto de estrategias didácticas que permiten y estimulan a los niños/as a participar realmente como sujetos de su propio aprendizaje.

En nuestro proyecto, el niño/a es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza, y nuestro objetivo fundamental es mantener activa la mente del niño/a través de las situaciones de aprendizaje, tratando de hacerle analizar a la vez que criticar las situaciones que se le presentan por medio de:

Tanteo experimental.

Encaminado a potenciar la investigación y la experimentación como forma de aprendizaje y, sobre todo, como deseo de conocer. El tanteo experimental forma parte del método científico, y es el nivel de investigación adecuado para los niños/as de esta edad porque se corresponde evolutivamente con la fase de pensamiento preoperacional simbólico. Las fases del tanteo experimental son las siguientes:

- La observación.
- La manipulación de objetos.
- Las actividades de ensayo-error.
- Someras descripciones y comunicaciones verbales y plásticas.

Las naranjas.

Hoy hemos bajado a observar los naranjos del patio; "restan llenos de naranjas”, comenta Pablo, “yo quiero una”. El árbol que observamos es muy alto, ¿cómo podemos alcanzar las naranjas?...”¿Me aúpas?”, dice Carmen, ¿Me aúpas, me

aupas?, sigue insistiendo. “Cogemos cajas y llegamos” dice Antonio. Los niños y niñas han traído cajas, han hecho una torre. Intenta subir Irene, pero no puede. “Hay que traer más cajas”, apunta Rafa, “y tendremos una escalera”. Llegamos, cogemos una naranja, nos sentamos en corro, la pelamos y charlamos un rato mientras la saboreamos entre todos: "tiene huesos, el zumo sabe fuerte...”.

El juego.

Se puede definir ampliamente como el conjunto de actividades en las que el cuerpo toma parte sin otra razón que la actividad en sí. Esta actividad que se ejercita en el juego cumple dos funciones:

- Una biológica, que provoca el desarrollo de órganos y capacidades que se poseen para que no se atrofien.
- Otra es la construcción de conocimientos en los periodos sensoriomotriz y preoperacional.

El juego espontáneo de los niños/as es el primer contexto en el que los educadores debemos incitar el uso de la inteligencia y de la iniciativa.

B. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Es el aprendizaje que asegura que los conocimientos adquiridos dentro y fuera del aula pueden ser utilizados en las circunstancias en que el alumno/a vive y en las que puede llegar a necesitarlos. Implica el capacitarlos para comprender e interpretar la realidad, valorarla, tomar opciones e intervenir sobre ella.

Las condiciones del aprendizaje significativo son: el contenido tiene que ser potencialmente significativo; el proceso de enseñanza de este aprendizaje debe conectar con las necesidades

profundas, la experiencia y la vida real y cotidiana de los alumnos/as.

Este aprendizaje permite establecer vínculos sustantivos entre lo que hay que aprender (nuevo contenido) y lo que ya se sabe (sus conocimientos previos). Se produce cuando el alumno/a tiene una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, cuando esta motivado. Consiste en modificar los esquemas de conocimiento, cosa que se produce al crearse una cierta contradicción con los conocimientos que los alumnos/as poseen, y al romperse el equilibrio inicial de sus esquemas cognitivos. Este desequilibrio debe conducir a un nuevo "reequilibrio", el cual depende de la intervención educativa. Permite cultivar constructivamente su memoria comprensiva, ya que cuanto más rica sea la estructura cognitiva en donde se almacena la información, más fácil será realizar aprendizajes por si solos. Es, en el fondo, el llegar a lograr que los alumnos/as aprendan a aprender.

Para que el aprendizaje sea realmente significativo tenemos muy en cuenta los siguientes principios:

Contenidos significativos.

El contenido que pretendemos transmitir es significativo desde el punto de vista de su estructura interna, coherente, claro y organizado.

Conocimientos previos.

El primer paso a seguir antes de comenzar cualquier enseñanza será descubrir los conocimientos previos que sobre los contenidos que vamos a desarrollar tienen los niños/as para, partiendo de ellos, abordar el nuevo aprendizaje de manera significativa.

Motivación.

Conseguimos una actividad favorable para el nuevo aprendizaje, ya que lo motivamos a través del material y la forma de presentarlo, potenciando:

- La manipulación
- La acción
- El juego
- La verbalización

Los juguetes.

Como hemos adelantado en la introducción de este apartado, el aprendizaje significativo se produce cuando los alumnos y alumnas tienen una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, cuando están motivados. Partiendo de esta teoría analizamos como motivamos la presentación de una unidad didáctica, "Los juguetes": en esta unidad se pretende realizar un taller para que los chicos y chicas de la escuela elaboraran sus propios juguetes con el material de desecho. Aprovechamos el cuento de Pinocho, un juguete que fue construido en un taller de carpintería, con el fin de motivar y crear un ambiente en el que los niños y niñas, por medio del juego, iniciaran la elaboración de sus propios juguetes.

Interés del niño/a.

El niño/a debe de estar motivado para que se despierten en él/ella el interés, la curiosidad y el gusto por la observación. Esta motivación será interna, partiendo de su propio momento de madurez, y externa si parte del medio social que le rodea (educadores/as, familia, grupo de amigos, y de las situaciones de aprendizaje que le pongan a su alcance).

Las motivaciones e intereses momentáneos que puedan surgir de los propios niños/as en un momento dado, debemos saber encauzarlos e incorporarlos a nuestras actividades diarias (cumpleaños, el nacimiento de un hermano, un viaje, una fiesta popular...etc.).

C. LA GLOBALIZACIÓN.

La personalidad del niño es un todo global y complejo en la que entran a formar parte diversos aspectos. Debemos procurar, pues, desarrollar una educación integral: motora, fisiología, afectiva, artística, rítmica, etc.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el niño perciba dicha realidad de forma global (no olvidemos que esta en pleno periodo egocéntrico y sincrético).

En nuestro centro, la perspectiva globalizadora la concebimos como la más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas. Este principio supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre aprendizajes nuevos y lo ya aprendido. Es pues un proceso global de acercamiento al individuo a la realidad que quiere conocer.

Entendemos pues la globalización como el procedimiento didáctico que trata de acercar al niño a la realidad inmediata para que la vivencie y comprenda de forma global, integral y completa mediante la observación, la manipulación, la interiorización y la expresión posterior; todo lo cual le ayudará a acceder al pensamiento estructurado propio de etapas posteriores.

Por tanto, nuestra forma de trabajar esta centrada en unidades didácticas que tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños/as y una planificación concreta ceñida al entorno más cercano de los mismos y a sus propios intereses. A través de cada una de estas unidades didácticas se desarrollan y abordan de manera global, todos los objetivos tendentes a crear y desarrollar la educación integral de la que antes hablábamos (motora, afectiva, artística,...etc.).

Ejemplificación:

(Ver la ejemplificación de la unidad didáctica “Las manos”, que se encuentra en el apartado 8.5 de este proyecto).

D. PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN.

El niño/a es un ser diferente e irrepetible. Cada niño/a tiene un modo particular de sentir y actuar. De ahí que todos los elementos educativos estén supeditados al tipo de niños a los que van dirigidos. Esta diferencia individual no es en absoluto contradictoria con los procesos de socialización, que no sólo deben respetarse, sino que constituyen uno de los objetivos esenciales de nuestra escuela infantil.

Así pues, en nuestras clases se estimulan climas en los que predominan las técnicas y sistemas de trabajo participativos con instrumentos de trabajo colectivos e individuales.

E. CLIMA DE LIBERTAD.

El entorno tiene que proporcionarle al niño/a seguridad, para que pueda expresarse con libertad y tener opción a elegir sus compañeros/as y en ocasiones sus propias actividades.

Aunque todo ello dentro de un respeto mutuo entre los niños y de estos con los educadores/as. Para ello se trabajan normas y hábitos de socialización y autonomía.

La hora del sueño.

Se nos ocurre apuntar un dato importante donde se refleja este principio metodológico: “La hora del sueno”. Los niños y niñas tienen libertad para levantarse cuando se despierten o cuando haya terminado su momento de descanso, sin necesidad de esperar a que se despierten los demás.

F. PRINCIPIOS DE AUTONOMÍA.

Ser autónomo significa ser gobernado por uno mismo. En el plano moral, el sujeto autónomo viene caracterizado por la construcción de convicciones personales que utiliza para regular su conducta.

En el desarrollo moral del niño/a tiene un relevante papel la figura del adulto. La utilización sistemática del castigo o la recompensa conduce al niño/a al cálculo del beneficio/riesgo, a la conformidad ciega o a la rebeldía, pero nunca a tener en cuenta las repercusiones que puedan ocasionar sus conductas sobre los demás. De ahí que pensemos que los niños han de resolver sus propios conflictos y establecer sus reglas de convivencia (papel del adulto frente a la no resolución de conflictos).

La autonomía intelectual consiste en tener un pensamiento activo y seguro de sí mismo. Deben ser capaces de tomar decisiones y ser responsables de las mismas.

Se fomentará igualmente la autonomía personal y física por medio de hábitos de salud e higiene personal (comer sólo, lavarse, vestirse...etc.).

8.2. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

ESPACIOS.

A. Adaptación del espacio a nuestros planteamientos educativos.

En este tema somos conscientes de nuestras posibilidades y limitaciones. Hay elementos espaciales difícilmente transformables, ya sea por imposibilidad física, ya por dificultades económicas o administrativas a la hora de iniciar una obra. Por ejemplo, la superficie de las aulas y espacios comunes, la iluminación natural, los servicios, el agua... A menudo las dificultades son serias, pero la imposibilidad de realizar algunas transformaciones no nos impide plantearnos el mejor aprovechamiento del espacio con el que contamos y nos preguntemos si éste corresponde a las necesidades educativas de los niños.

Para estructurar estos espacios hemos tenido en cuenta las necesidades de los niños/as. Éstas son:

NECESIDADES FISIOLÓGICAS: Limpieza, alimentación, sueño,. Son estas las necesidades primarias básicas en la vida del niño/a y a las que nosotros, como Escuela Infantil, damos respuesta. Ofrecemos las condiciones de seguridad necesarias, así como los grados de temperatura, ventilación, iluminación, etc. convenientes para conseguir un ambiente confortable.

NECESIDADES AFECTIVAS: La relación individual del niño/a con el adulto es una necesidad básica en los primeros años de vida del niño/a. Crece y se desarrolla en relación e interacción constante, imita al adulto y tiene con él una relación personal intensa que canaliza su vida en la escuela. En función de esto, entendemos que nuestra escuela tiende a parecerse más a una gran casa que a un centro escolar propiamente dicho. De ahí que distribuyamos el espacio en función de las necesidades afectivas del niño y de la niña del primer ciclo. Como ejemplo podemos citar el momento del sueño, en el que acomodamos el espacio con colchonetas, mantas, calefacción... para satisfacer su necesidad biológica y afectiva.

NECESIDAD DE AUTONOMÍA: En el primer ciclo, el niño/a pasa de una total independencia a un grado de autonomía importante. Este es un proceso de avance y retroceso constante. Si la organización espacial responde a esta necesidad de autonomía, la característica principal es la descentralización, es decir, la distribución en áreas de actividad, la accesibilidad a los materiales de trabajo y el fomento de la decisión propia a la hora de elegir una actividad. Asimismo, eliminaremos las barreras que impiden el acceso autónomo de los niños/as a materiales y espacios.

NECESIDAD DE SOCIALIZACIÓN: Siendo la Escuela Infantil un lugar básico en donde se desarrolla la socialización del niño/a, y en donde ésta se da con mayor intensidad, disponemos el espacio de forma que se de el encuentro, el trabajo en común, el conocimiento del otro, las conversaciones en grupo, los juegos y canciones colectivos.

NECESIDAD DE MOVIMIENTO: Disponemos el espacio de manera que quede libre una zona para el movimiento. Aprovechamos los pasillos, espacios de la entrada, espacios exteriores, etc., para satisfacer estas necesidades.

NECESIDAD DE JUEGO: El espacio del aula y el de la Escuela permite y favorece esta actividad mediante la cual el niño/a crece, se desarrolla y elabora sus aprendizajes, conlleva una organización espacial basada en áreas de juego, con diferentes materiales que lo van enriqueciendo (manipulación, imitación, simbólico...).

NECESIDAD DE EXPRESIÓN: El intercambio, expresión y cominicación serán promovidos por medio de espacios para conversaciones, juegos de lenguaje, cuentos y canciones, momentos de encuentro del grupo o de pequeños grupos de la clase. Por otro lado, será necesario un lugar para la creación y recreación con materiales plásticos, donde se pueda experimentar con la materia, ver sus posibilidades y expresarse por medio de ella.

NECESIDAD DE DESCUBRIMIENTO: El niño/a comenzará descubriendo el mundo que le rodea a partir de sí mismo y de los objetos que le rodean. Pondremos a su disposición objetos variados, materiales diversos (agua, arena, construcciones, cajas, palos...) en lugares apropiados para la manipulación.

NECESIDAD DE SITUARSE EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO: El niño/a necesita transformar este espacio, que es dinámico, que esta vivo y cambia en la medida en que ello es necesario.

B. Espacios comunes interiores.

Zonas y aulas para el primer ciclo.

La creación y distribución del espacio esta en función del mobiliario.

- **Descripción de los elementos.**

Para cubrir el suelo: El suelo esta cubierto con pavimento plástico tipo “sintasol”. El espacio se delimita con alfombras, colchonetas, dependiendo del tipo de actividad que se lleve a cabo.

Para separar los espacios: Elementos colgados del techo, como por ejemplo cuerdas en las que se cuelgan los trabajos realizados por los mismos niños/as, cortinas en ventanas y balcones, armarios empotrados donde se guardan los materiales fungibles y colchonetas para dormir.

Estanterías: Están adosadas a la pared colocadas a distintos niveles. No tienen la finalidad de separar un lugar de encuentro de otro aislado, sino de recogida o almacenaje de materiales.

Mesas y sillas: Las mesas son de forma hexagonal, permitiendo así adosarlas o utilizarlas individualmente.Son bajas, de fácil limpieza y resistentes. Son difíciles de mover por el niño/a, que utilizara el método de arrastre. Con las sillas ocurre lo mismo; los niños/as, dependiendo de la edad, son los encargados de cogerlas, bien a pulso o arrastrándolas, originando en ellos la curiosidad por el ruido resultante. Por otra parte, se desarrolla la capacidad de juego simbólico (un tren, un coche...). Los educadores/as evitan que mesas y sillas ocupen un espacio excesivo, recogiéndolas en un rincón o incorporándolas en la medida en que son necesarias para la realización de actividades.

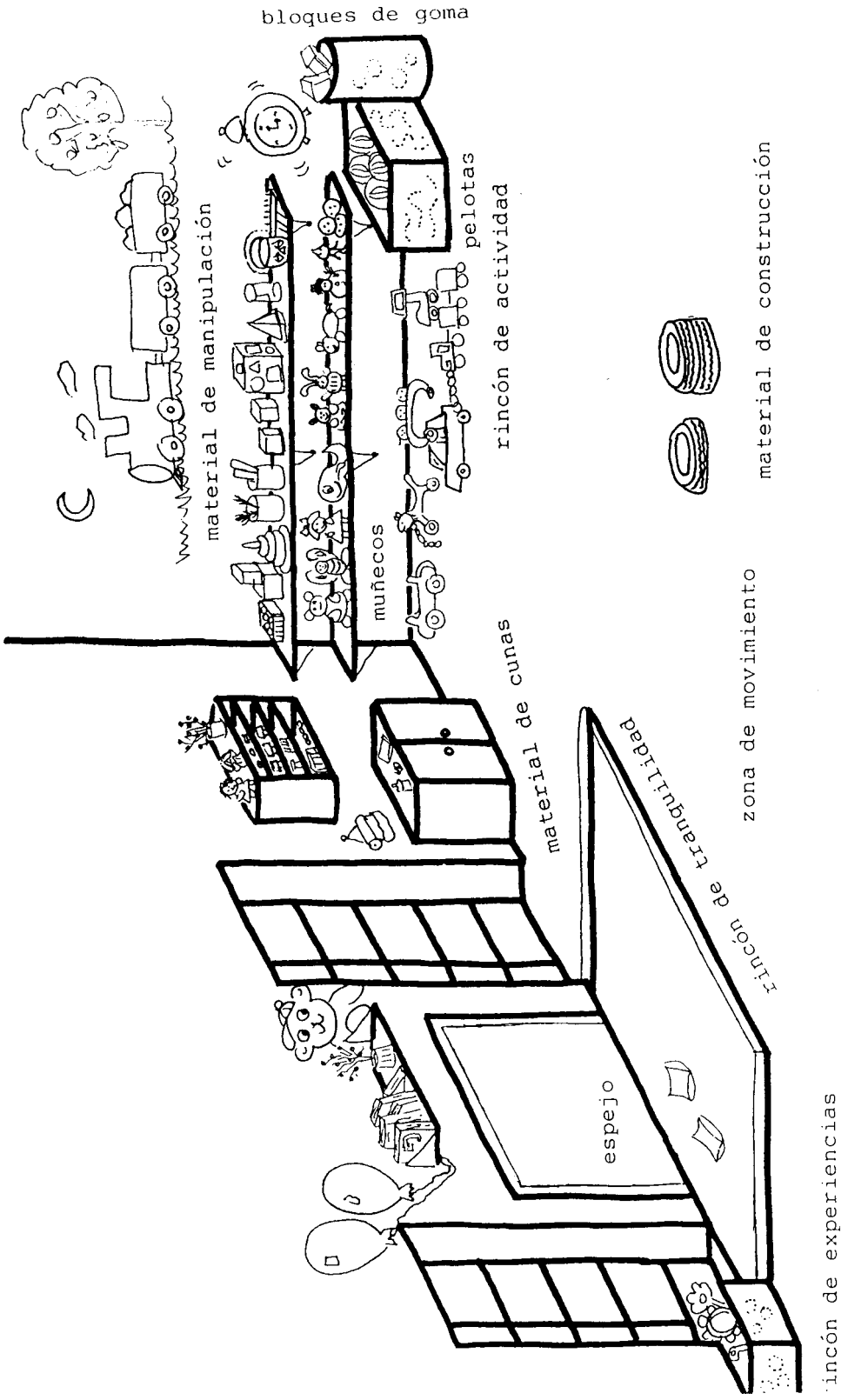
Elementos que crean zonas: Están organizados por el propio educador/a en función de las actividades a realizar. La zona de movimiento queda delimitada por el propio espacio del aula. Un rincón

tranquilo se crea en el suelo cubierto por una alfombra-moqueta. Cajas de verduras con diferentes juguetes (de cocina, de transporte con ruedas, muñecas, etc...), hacen la función de rincones para juego libre o dirigido.

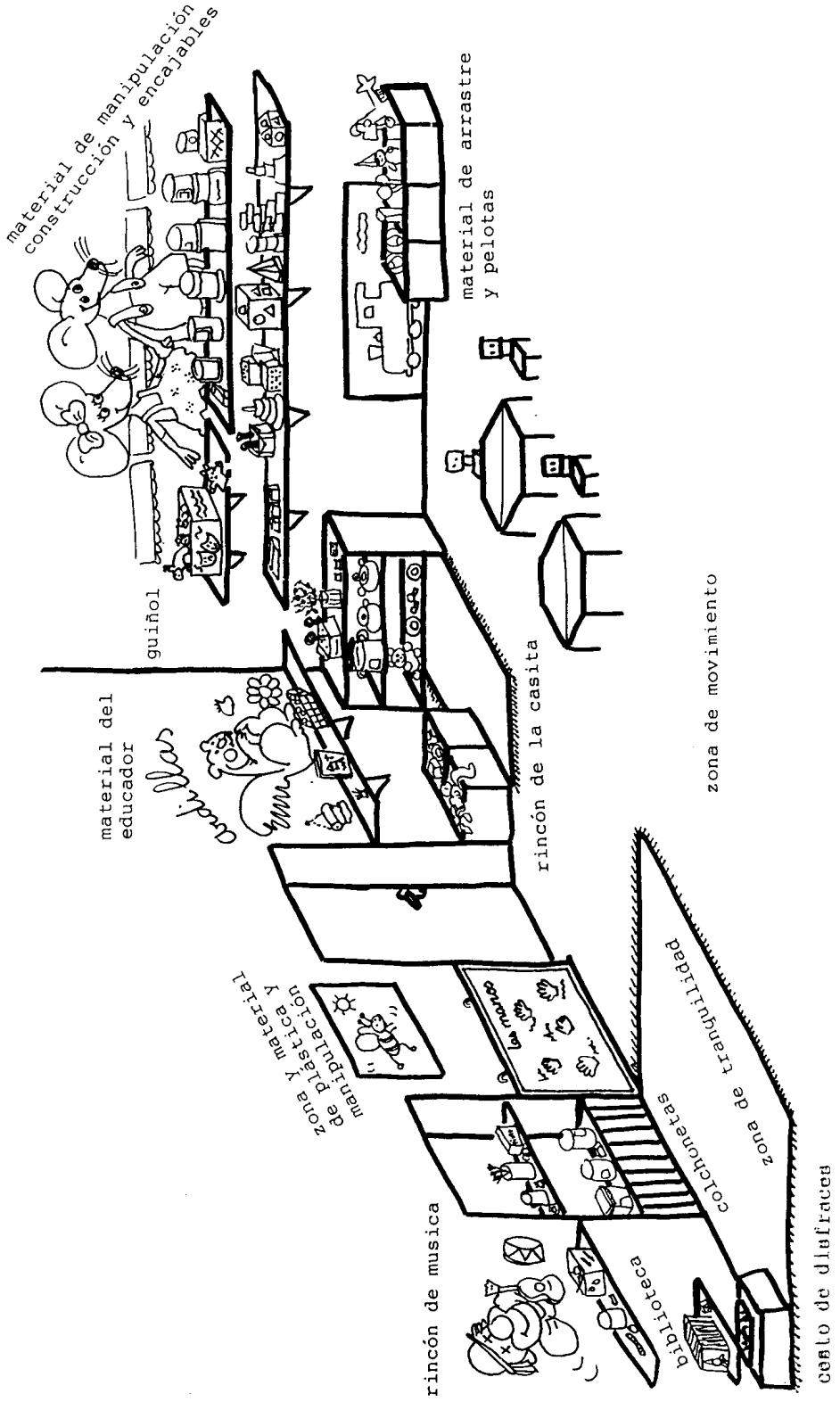
La decoración es alegre, en un lugar limpio, ordenado y tranquilo, utilizándose para potenciar estos conceptos los siguientes recursos:

- Exposición de los trabajos del grupo, después de una reflexión común. Colocados en cuerdas colgantes, en un tablón de corcho e incluso en la pared.
- Se recogen los objetos o juguetes tras una actividad o salida del aula (adquisición de hábitos y normas). El educador/a y los niños/as realizan esta actividad.
- Se dispone de grandes ventanas o balcones, con lo cual la luminosidad es buena. Las cortinas son opacas impidiendo entre la luz cuando están durmiendo.
- Las paredes son de color blanco, decoradas con dibujos de colores llamativos. Dependiendo del centro de interés, se van modificando.
- Las aulas cuentan con espejos, a la altura del niño/a, con marcos de madera pintados de colores.
- Para lograr una temperatura ambiente agradable, cuenta la Escuela con radiadores adosados a la pared, de difícil acceso para los niños/as, que proporcionan un ambiente bastante cálido. Esta disposición esta encaminada a evitar riesgos de accidentes.

ANEXO VI
CROQUIS DE LAS AULAS DE LA ZONA DE 1-2 AÑOS



ANEXO VII
CROQUIS DE LAS AULAS DE LA ZONA DE 2-3 AÑOS



Demás dependencias.

Porche.

Abierto, constituye la entrada al interior de la Escuela Infantil. En época de lluvias, los grupos de niños/as se reúnen en este espacio para entrar progresivamente a las distintas dependencias de la Escuela. Se utiliza también como lugar de recibimiento de los niños y de las niñas que llegan a las 10 h. en el autobús, estableciéndose así una buena comunicación entre niños/as, padres y educadores/as.

Entrada.

Es un lugar que permite la comunicación entre los niños/as, educadores/as y familias. Dispone de dos tablones de corcho situados a ambos lados de la pared, permitiendo así un intercambio de información. Uno de estos tablones es utilizado para exponer fotografías de los niños/as, realizadas tanto en actividades extraescolares como comunes. Favorece el conocimiento de los componentes de la Escuela Infantil (fotos de una visita al parque de bomberos, talleres, fiestas, etc...).

Debido a la altura a la que esta situado el tablón, hay un sofá colocado debajo que es utilizado por los niños/as para subirse a él y contemplar las fotografías, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía personal.

En el otro tablón de corcho se colocan folletos informativos de interés para los educadores/as y padres, noticias de cursillos y jornadas educativas, etc. Su objetivo es informar de lo que se hace o se pretende hacer de cara a una formación profesional y evolutiva en función de una mejor calidad de la enseñanza. En la pared frontal hay un dibujo de figuras infantiles elaboradas por los mismos educadores/as.

Todos estos elementos favorecen la decoración de este espacio común interior.

Galerías y pasillos.

Estos espacios, sobre todo en lo que se refiere al recorrido de los niños/as de 1-3 años que tienen que subir a la segunda planta, favorecen la comunicación y el movimiento. Las escaleras están decoradas con un móvil de diferentes colores colgado en el techo. La baranda es otro elemento perteneciente a este espacio, sirviendo de apoyo a todos y de manera especial a los más pequeños.

Comedor.

Los niños/as comen en las aulas destinadas a este fin. Los más pequeños lo hacen en el espacio común o zona intermedia de su área, primero los de 0-1 años y después los de 1-2 años. En otra aula, denominada de “los pingüinos”, los niños/as de 2 a 2,5 años y los de 2,5 a 3 realizan esta actividad conjuntamente. Es un lugar pequeño, teniendo en cuenta que se unen ambas aulas. Las mesas se distribuyen aprovechando al máximo el espacio. No existe un sitio fijo para cada niño/a, sino que cada cual se sienta donde quiere, en un espacio favorecedor de la relación niño-adulto.

La lenteja.

“Daniel mete su mano en el plato, coge en forma de pinza una lenteja, eleva su brazo a la altura de los ojos, la mira y se mete la lenteja en la boca”.

A través de la experiencia y manipulación de los alimentos investiga y descubre las características de éstos.

Previamente a la comida realizan actividades de preparación, tales como lavarse las manos, preguntar

por el menú, etc. Posteriormente, efectuar otra secuencia: hacen pis, se quitan los “babys”, los guardan en la mochila y se preparan para pasar a la zona de descanso. Los niños de 2-3 años colaboran con el educador/a en la actividad de poner el comedor y dormitorio.

Dormitorio.

Los niños/as duermen en aulas destinadas a ello. Los dos grupos del área de 0-2 años duermen por separado, cada uno en su área. En el grupo de 2-3 años duermen todos juntos en un área destinada para este fin. Favorecemos un ambiente acogedor y agradable para satisfacer esta necesidad fisiológica, y lo acondicionamos mediante colchonetas con sus respectivas sabanas. Dependiendo de la estación climatológica, disponen de ventilación y de penumbra. En el espacio destinado a los más pequeños, disponemos de cunas distribuidas según el numero de niños/as, ampliando con las colchonetas respectivas del resto del grupo.

Cocina.

Es un espacio amplio. Es importante que los niños conozcan la elaboración de los alimentos y el proceso que se sigue con ellos. La cocina, desde este punto de vista, se convierte en un lugar accesible a los niños/as, en numero de uno o dos cada vez o en pequeños grupos para observar lo que ocurre, hablar con el cocinero/a, ver los productos antes de ser usados y su transformación después de ser cocinados, preguntar que hay de comida, etc.

Servicios.

No hay adecuación al tamaño del niño/a. Esto no impide que puedan acceder a ellos, ya que dicha dificultad es remediada por un material (cajas de verdura) muy manejable, que favorece el desarrollo de la autonomía personal. La decoración de este espacio esta constituido por diferentes elementos tales como un armario colocado por encima del lavabo, estanterías pequeñas adosadas a la pared, un espejo, un botiquín para primeros auxilios (hay otro botiquín general situado en el despacho).

Despacho.

Favorece el contacto y el encuentro entre educadores, convirtiéndose en una zona agradable para hablar o trabajar; también se comparten revistas profesionales, libros, documentación diversa, etc... Consta de estanterías, armarios, un sofá, mesa de trabajo, etc.

Terraza.

Es un espacio libre, anejo al área de 2-3 años, utilizado como zona de expansión, juego y realización de actividades al aire libre (pintura de dedos, juegos con agua, etc.). Este espacio es utilizado por todo el ciclo de 0-3 años.

C. Espacios exteriores.

Es una amplia zona de 1500 metros cuadrados. Es un espacio de aprendizaje natural para los niños, con múltiples posibilidades, originando actividades movidas y ruidosas. Se dan momentos tranquilos observando una flor, una naranja, a otros niños... De ahí que las ventajas sean múltiples y sus limitaciones escasas, satisfaciendo la necesidad real de movimiento, de hacer ruido, de gritar libremente, etc. Asimismo, los conceptos se adquieren con el contacto y manipulación de los objetos, ofreciéndolo la oportunidad de poner al niño/a en contacto con la naturaleza (plantas, animales, tierra, viento, lluvia, sol...). El espacio exterior favorece en los niños y niñas una actividad motora que les permite correr, saltar, subir al los arboles... Favorece también los juegos de fantasía, dándose este tipo de actividad en un pequeño ámbito con techo y alambrada que sirve para almacenar las cajas de madera, para recoger los cubos y palas, e incluso en épocas de lluvia, como lugar para protegerse. Asimismo, este espacio favorece las experiencias naturales, ya que los niños/as tienen la posibilidad de observar en el patio los fenómenos naturales relacionados con los cambios climáticos.

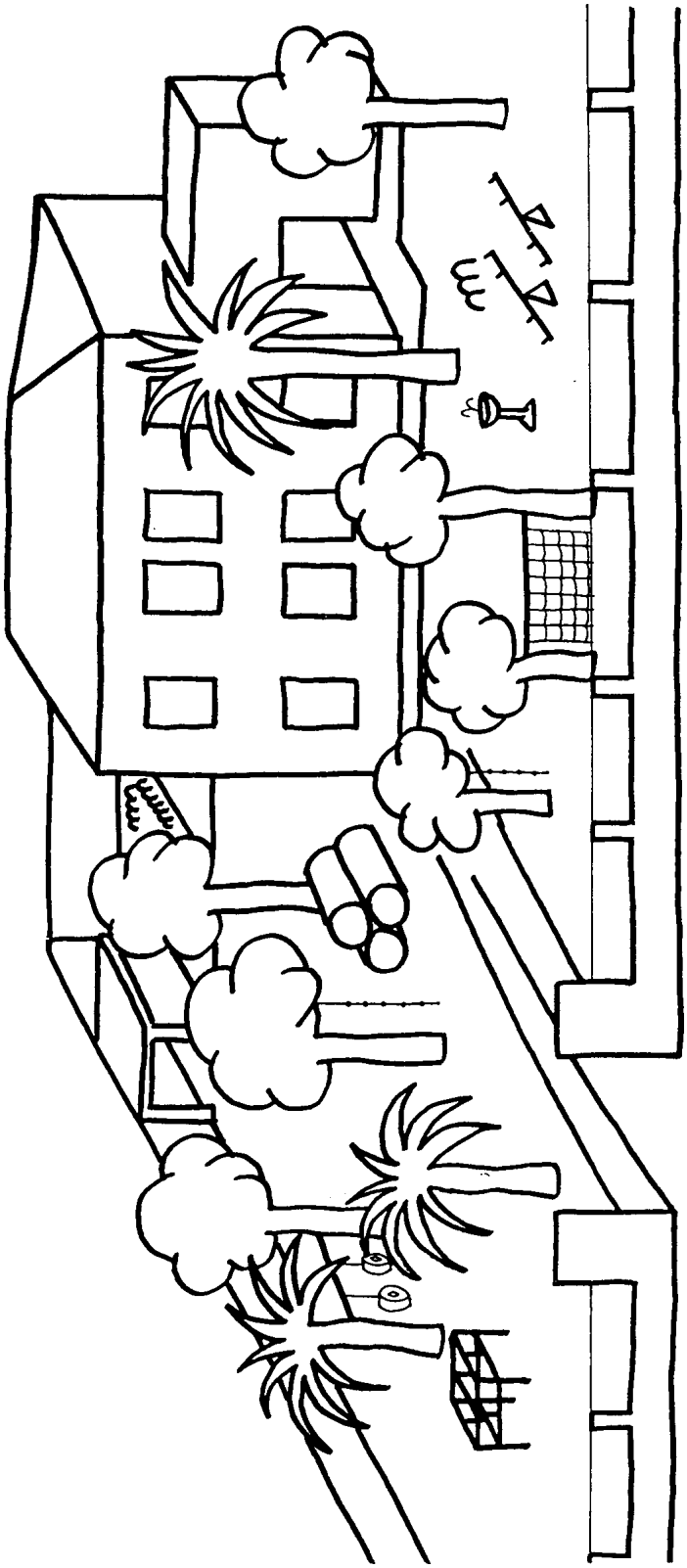
Características del patio.

Es un espacio amplio y con fácil acceso desde las aulas, con suelo variado (arena, piedras, pavimento...). Por otra parte, los espacios al sol y a la sombra no existen como tales, es decir, lugares cerrados o techados para la época de lluvias o para proporcionar sombra. Sin embargo, los espacios sombreados se encuentran favorecidos por los arboles ubicados en el patio (palmeras, naranjos, limoneros...), por el porche y la "casita", que albergan momentáneamente a los niños y niñas debido a su reducido espacio, utilizándose también el interior de la escuela para tal fin. Por otro lado, la zona con arena es suficiente para evitar el exceso de charcos.

El espacio exterior consta de estructuras múltiples de hierro y madera para subir, trepar y deslizarse; columpios, túneles de cemento (cuatro tubos adosados), troncos de arboles (un tronco apoyado en otro árbol, ligeramente inclinado en proporción a la altura del niño/a); cuerdas para trepar, un habitáculo de tipo casita, ya mencionado anteriormente; una rampa, que comunica el espacio exterior con el interior, y otra a la entrada de la Escuela, con suelo de cemento.

Contamos también con un "equipo móvil", denominado así porque cuenta con el material que ellos y ellas pueden transportar de un lado a otro sin dificultad: objetos para manipulación de arena y agua (cubos y palas), ruedas grandes y pequeñas, cajas de plástico de diferentes colores, utilizando todos estos materiales para la creación de rincones y juegos simbólicos (casitas, coches...).

ANEXO VIII
CROQUIS DEL PATIO.



MATERIALES.

Los materiales adquieren una importancia de primer orden en nuestra Escuela. La cantidad y las características de los objetos que están a disposición de los niños/as son indicadores muy significativos del tipo de tareas que aquí se desarrollan.

En nuestra Escuela no disponemos de un material totalmente estructurado, como el que se nos ofrece en el mercado. Optamos por materiales de desecho, como cajas, pinzas, botes, corchos, telas, tapones, palos, conchas, etc., que dentro de nuestro proyecto pedagógico son mucho más adecuados para el juego que otros objetos elaborados con finalidades didácticas.

"Las cajas de verduras son utilizadas en el patio para múltiples funcionas, dependiendo de la etapa evolutiva de cada niño/a: arrastres, trenes, casitas, tiendas, coches, torres, etc."

"Los rollos de cartón de papel higiénico son utilizados para múltiples y muy variadas actividades: pintarlos, hacer collares, forrarlos, hacer torres, confeccionar pulseras, soplar, romper, utilizarlos como catalejo, hacer móviles, etc.".

A la hora de seleccionar el material en la Escuela, hemos tenido en cuenta unos criterios fundamentales. Partimos de la importancia que tiene el que cada material sea adecuado para cada edad. As, pues, no ofrecemos botones o bolas de ensartar a los más pequeños con el fin de prevenir accidentes. Tenemos presente también que sea lo más variado posible con el objeto de que ofrezca una amplia gama de posibilidades a los niños y niñas. Procuraremos que haya material suficiente para que no existan conflictos entre ellos; esta cantidad de material ha de ser suficiente pero no excesiva, con el fin de enseñarles a valorarlo y respetarlo.

El material de que disponemos en nuestra E.I. se divide en accesible y no accesible, dependiendo del grado de peligrosidad (punzones, chinchetas, tijeras...). Los materiales accesibles favorecen la autonomía de los niños y niñas. Están ordenados según criterios que todo el grupo acepta y conoce (juguetes de goma, de plástico, peluches, rincón de la casita...).

Los contenedores donde se encuentra el material son de dos tipos: por un lado, contenedores para los juguetes y disfraces; por otro, cajas de cartón y botes pintados de colores favoreciendo la decoración del aula. Estos últimos están en estanterías no accesibles a los niños y niñas, debido a su fragilidad y peligrosidad en estas edades. Son expuestos por los educadores/as progresivamente, con una descripción uso y conservación.

La distribución en el espacio esta en función de las actividades a realizar; por ejemplo, en la asamblea acondicionamos un espacio del aula, siempre fijo, con una alfombra para poder llevar a cabo esta actividad. Los niños y niñas colaboran en este tranquilo rincón.

Todo el material de nuestra escuela se revisa a menudo, retirándose aquel que está deteriorado. Los padres colaboran en esta tarea aportando materiales de todo tipo: juguetes, ropa, botes, etc.

Existen normas establecidas y conocidas por todos acerca del uso del material; así pues, tras realizar la actividad del juego simbólico, van adquiriendo paulatinamente las normas de recogida del material y lo van poniendo en el rincón destinado a este fin.

Refiriéndonos a otro tipo de material, la pintura de dedos, diremos que las normas que establecemos con los propios niños y niñas para su correcta utilización. Son: no mezclar las pinturas, cuidar la limpieza del material utilizado, lavarse las manos, etc.

A. Características de los materiales.

En el primer ciclo es muy importante tener una buena oferta de material para presentar a los niños/as, siendo necesario contar con materiales muy variados, que sirvan para desarrollar sus capacidades afectivas, intelectuales y sociales, y adecuados a sus edades. Todos los materiales, cada uno según sus características, permiten al niño/a la manipulación y la experimentación con los objetos, partiendo de su propio cuerpo y conociendo el mundo que le rodea, elaborando sus primeros conocimientos y formando su estructura de pensamiento.

Progresivamente, las necesidades del niño y de la niña van cambiando, por lo que el material que vamos presentando debe ser acorde con sus nuevas posibilidades de acción. Por ejemplo, materiales que estimulen los sentidos (vista, oído, tacto); que favorezcan el desarrollo motor (triciclos, correpasillos, rampas...); que permitan el uso de la motricidad fina (ensartables, juegos de encaje, construcciones...); que fomenten el juego simbólico (muñecas, cocinas....); que pongan en juego los procesos de manipulación, observación y experimentación (arena, agua...); que estimulen el uso del lenguaje oral (teléfono, títeres...). Por lo tanto, proporcionamos los elementos adecuados para que ellos y ellas desarrollen, ejerciten y perfeccionen sus nuevas capacidades.

Materiales para el Primer Ciclo.

Para los más pequeños, algunos de los materiales que ponemos a su disposición son: sonajeros, mordedores, juegos de cuna, (móviles, gimnasios...), muñecos de tela, goma o plástico, cajas de música, etc. Progresivamente, incorporamos nuevos materiales: juegos de arrastre, túneles de gateo, triciclos, correpasillos, torres de anillas, cuentas gigantes, material apilable, juegos de abrir y cerrar, de meter y sacar, bancos descubre formas, cubos, juegos de enroscar, aros, pelotas, etc.

Más tarde introducimos materiales más complejos, atendiendo al proceso del desarrollo general del niño y la niña: construcciones, puzzles, encajables, cuentos, títeres, instrumentos musicales, etc.

Dentro del material didáctico distinguiremos, por un lado, los llamados “juegos educativos” y, por otro, un gran grupo de material que no entraría en esta categoría como es el material impreso, instrumentos de ritmo, pinturas, materiales de desecho y de la vida cotidiana, y materiales para elaborar otros materiales. A lo largo de este apartado lo iremos desarrollando.

A continuación presentamos una relación de los materiales que creemos necesario tener en el Centro para articular una propuesta educativa de calidad y conseguir los objetivos planteados para el Primer Ciclo.

Hemos relacionado un listado de material comun de forma genérica. Posteriormente trataremos detenidamente algunos de los materiales mencionados, eligiendo los que consideramos más

importantes por la variedad de posibilidades que plantean a la hora de trabajar con ellos en las diferentes edades.

En la selección de material didáctico para los más pequeños/as hay que tener en cuenta la tendencia de Estos a la exploración bucal y a la torpeza de sus movimientos. Por ello utilizamos material de plástico, multisensorial, resistente, seguro, de piezas suficientemente grandes como para que no se las puedan tragar, de formas redondeadas, de colores muy llamativos y que produzcan sonidos muy agradables. Mas adelante, tenemos en cuenta en el avance que se va produciendo en el desarrollo motor, tanto en la motricidad gruesa como en el fina, ya que el niño y la niña van teniendo un mayor control de su cuerpo, comienzan a andar con más seguridad, pueden trepar...

La mayoría de los materiales y su puesta en practica por el niño y la niña hacen referencia a los ámbitos especificados anteriormente (contenidos).

El sonajero.

"El bebé, al manipular un sonajero, esta poniendo en funcionamiento sus capacidades en potencia, haciendo posible un progresivo conocimiento y ampliando su experiencia, partiendo de su cuerpo en relación con el objeto. Al referirnos al cuerpo y su movimiento, destacamos que el niño y la niña, al chupar el sonajero y metérselo en la boca, va adquiriendo progresivamente las nociones `'dentro-fuera", "duro-blando", etc. En cuanto al esquema corporal, observa sus manos y dedos, el sonido del sonajero, etc., al mismo tiempo que experimenta emociones de alegría, sorpresa..."

Creemos de gran importancia, además de citar los materiales de desecho y sus posibilidades de uso, mencionar algunas de las funciones que se desprenden de algunos de ellos, en concreto de los materiales destinados a la nos manipulación, citando ejemplos concretos:

Masa

-Manipulación libre y creativa.
-Aplastamiento con palanca y puño.
-Coger trocitos y pegarlos en la mesa.
-Pegar trocitos en cartón, papel, cartulina, tacos...
-Rellenar objetos de plástico, lentillas, nueces, cajas de cerillas, tapaderas, moldes... hacer rodajes.
-Hacer bolas.
-Pinchar con palillos, punzones, utensilios, uñas
-Pintar la arcilla seca.

Telas

-Para manipularlas.
-Para vestir muñecas.
-Para meterlas en recipientes.
-Para sentarse, liarse, taparse, deshacerlas, tirar, pasar por encima y por debajo, para tenderse encima.
-Para arrugarlas.
-Para anudar unas con otras.
-Para moverlas.

Tacos de madera

Manipulación.
Torres, trenes, casas, puentes, edificios.
Actividades libres.
Para usarlos combinados con cintas, arcos, cuerdas, chinchetas, plásticos...

Piezas de encaje

Manipulación e investigación.
Colocar una detrás de otra.
Colocar una encima de otra.
Trabajar los colores y tamaños.

Papeles

De periódicos y revistas. De seda, celofán, cartulina, de lija, rugoso, e charol, folios.

Llenar la clase.
Manipular.
Atención al sonido.
Para disfrazarse.
Para hacerlos volar.
Para cortarlos.
Para hacer bolas.
Para arrugarlos.
Para lanzarlos.
Liar con lana el papel.
Pegar.
Liar.
Punzar.
Pintar.
Soplar.
Pegar en el cuerpo.
Hacer rabos.
Empapelar los cristales.
Lijar madera.
De cortinas (escondites).
De alfombras.
Para tapar.
Aparecer-desaparecer.
Para mojarlo.

Tacos de gomaespuma

Manipulación.
Hacer estructuras verticales y horizontales.
Trabajar colores y tamaños.

Palillos de dientes

Manipulación.
Trabajar con los colores.
Pintarlos con ceras.
Pegarlos.
Encajar.
Hacer construcciones.

Muñecos

Manipulación.
Nombrarlos.
Ponerles un nombre.
Vestirlos.

Botellas

Manipulación.
Hacer ruido.
Encajarlas.
Rellenar.
Situarlas en distintas posiciones.
Hacer teléfonos.
Soplarlas en el suelo.
Hacerlas rodar.
Pasar agua de una a otra.

Botes de zumo

Oír que sonido producen.
Meter cosas dentro.
Hacer construcciones.
Pintarlos.
Hacer tiendas.
Hacer zancos.
Subirse a ellos.

Calcetines

Manipulación.
Para vestir muñecos.
Para meter cosas.
Para hacer marionetas.

Tubos de cartón

Manipulación.
Rodamientos.
Hacer torres.
Meter uno dentro de otro.
Meter la mano.
Como prismáticos.
Para hacer ruido con la boca.
Para rellenarlos.
Para atarlos.
Acompañados de macarrones.
Para pintarlos.

Juegos didácticos

Manipulación.
Rellenar.
Pegar.
Hacer construcciones.

Algodón

Manipulación.
Pegar.
Mojar con agua.
Mojarlo en pintura.

Latas y tapas de botes

Manipulación.
Hacer ruido.
Hacer construcciones.
Meterlas en recipientes.
Pintarlas.
Lanzarlas, darles con el pie.

Legumbres

Manipulación.
Clasificarlas.
Pegarlas en cartón.
Elementos de pasar y llenar.

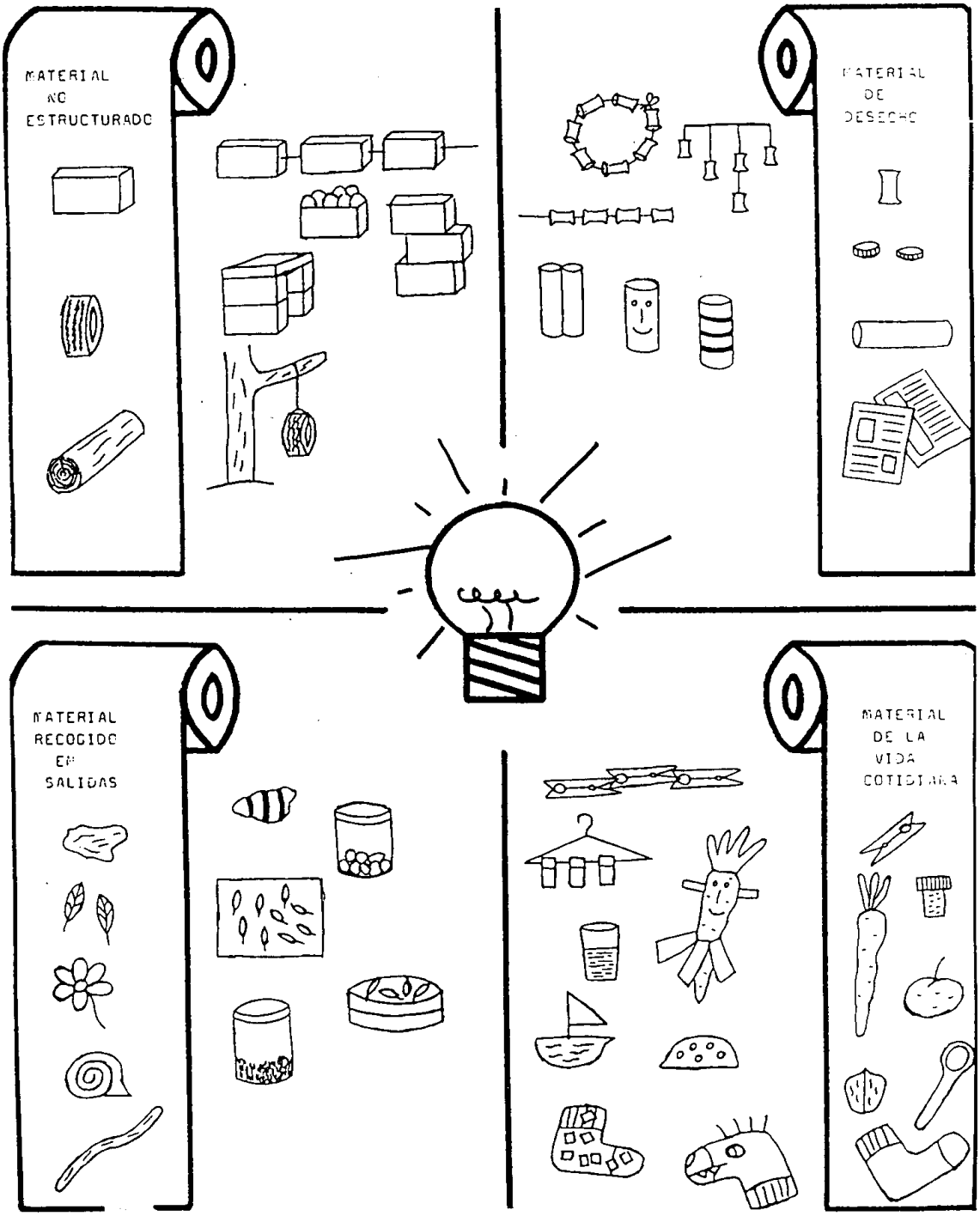
Corcho blanco pequeño

Manipulación.
Pincharlo.
Soplar.
Lanzarlo.

A partir de la utilización de dichos materiales, se va creando en los niños/as una conducta menos consumista.

"LO VIEJO Y USADO TIENE UTILIDAD, NO TIENE POR QUE TIRARSE PARA COMPRAR COSAS NUEVAS".

ANEXO IX
DIBUJO DE MATERIALES



EL TIEMPO.

Así como la organización de los espacios y de los materiales, la organización del tiempo responde igualmente a una intencionalidad pedagógica, a una determinada manera de entender el desarrollo tanto por parte institucional como de la persona que educa directamente.

Al plantearnos la distribución de tiempo en nuestra Escuela, hemos tenido en cuenta que exista un tiempo para todos y que este tiempo no sea igual ni generalizado en todos los casos; cada edad y cada niño/a tienen su propio ritmo. También tenemos en cuenta que la división del tiempo permita todo tipo de contactos, relaciones y experiencias.

En relación con la organización diaria, tenemos presentes distintos aspectos, como "la edad a que nos referimos", puesto que la organización del día cambia de una zona a otra, o "la programación concreta que se esté llevando a cabo".

Sin embargo, aunque existan estas diferencias, podríamos decir que, en líneas generales, la organización diaria en la Escuela es la siguiente:

HORARIO

10.00 h.	Llegada a la Escuela, saludos y recibimiento de los niños/as que vienen en autobús.
10.00-10.30 h.	Entrada a las distintas áreas, colocación de abrigos y mochilas. Cambio de pañales al grupo de 0-1 años. Control de esfínteres del grupo de 1-2,5 años. Entrada a los servicios del grupo de 2,5-3 años.
10.30-10.45 h.	Asamblea: conversaciones, motivación del trabajo a realizar. El grupo de 0-1 años realiza actividades al aire libre.
10.45-11.30 h.	Actividad del día: trabajo en las distintas áreas de lo programado para ese día, o de lo que los niños decidan en asamblea.
11.30-12.00 h.	Comedor para el grupo de 0-1 años y patio para el de 1 -3 años. Juego libre y dirigido en el jardín.
12.00-13.00 h.	Comedor para el grupo de 1 -3 años, en sus distintas áreas.
13.00-13.15 h.	Aseo, cambios y entrada a los servicios.
13.15-15.30 h.	Siesta, o descanso para los que no quieren dormir.
15.30-16.00 h.	Merienda.
16.00-16.30 h.	Actividades en las distintas áreas: cuentos, canciones, juegos, patio...
16.30-16.50 h.	Aseo, recogida de mochilas, patio...
16.50-17.00 h	Despedida y salida del autobús.

La Escuela Infantil se abre a las 7.30 horas y permanece abierta hasta las 17.00 horas. Acogemos a los niños/as a la situación laboral de sus padres no tienen más remedio que dejarlos a primera hora de la manara. Consideramos importante que los niños no estén más de ocho horas en el centro, y a tal fin establecemos distintos tiempos dentro del horario general. Todo lo que se vive a

lo largo del día es importante para el niño/a, y cada momento puede ser significativo.

En cuanto al calendario escolar, nuestra Escuela Infantil intenta adaptarse al calendario laboral de los padres. Por esta razón, la Escuela permanece abierta en Navidad, Semana Santa, fiestas educacionales, y durante el verano hasta el mes de Agosto, aunque nosotros, como profesionales de la enseñanza, preferiríamos equiparar nuestro calendario escolar al del resto de los colegios publicas y privados.

Según la distribución del horario, se comprueba que hay un tiempo para la acción, otro para la experiencia y otro para la incorporación e integración de sensaciones, sentimientos, conceptos, etc., respetando una distribución equitativa del horario que permita un aprovechamiento óptimo del tiempo para niños/as, educadores/as y padres.

Los niños y niñas necesitan un tiempo para satisfacer sus necesidades de acuerdo con su edad, así como respetar su ritmo biológico. Es fundamental compaginar las actividades que exigen atención con aquellas que se basan en la manipulación, el movimiento...

Al igual que los niños/as, los educadores/as también necesitan un tiempo para el desarrollo del proyecto curricular de Centro y el proyecto curricular de Ciclo. Los educadores/as tenemos en cuenta el proyecto general de Escuela Infantil, particularizado y adaptado a las características evolutivas de cada niño/a. Para llevar a cabo este proyecto, los educadores/as disponemos de un tiempo para reuniones (este apartado queda mejor explicado en el punto de este proyecto “El equipo educativo”).

AGRUPAMIENTOS.

El criterio fundamental para los agrupamientos de niños/as en nuestra Escuela es la homogeneidad en las edades. En este sentido, tenemos en cuenta que puede haber algunos niños/as con estados madurativos más avanzados y que debemos respetar su ritmo de desarrollo más que su edad cronológica.

A partir de este criterio, se nos presentan dos grandes ciclos en la Escuela. Estos ciclos son unidades de trabajo con unos objetivos concretos y diferentes, marcados por las interpelaciones que se establecen entre los niños/as con diferentes estados madurativos. Estos condicionantes marcan una línea metodológica especifica para cada ciclo.

Nosotros planteamos dos ciclos:

a) Primer ciclo, que ocupa el espacio físico de la parte alta de la Escuela.
b) Segundo ciclo, que se ubica en la parte baja.

Las reuniones pedagógicas que se establecen dentro de cada ciclo permiten definir la línea de actuación centros de ambos marcos, así como la unificación de criterios metodológicos y la solución de problemas de cualquier tipo (organizativos, problemáticas de los niños/as, etc.) que puedan presentarse.

En ambos ciclos, los niños/as están divididos en zonas:

A. Dentro del ciclo de 0 a 3 años:

A. 1. Zona 1-2 años.

- Aula 0-1 años: 8 niños/as + 1 educador/a.
- Aula 1-2 años: 10 niños/as + 1 educador/a.

A.2. Zona 2-3 años.

- Aula 2-2,5 años: 16 niños/as + 1 educador/a.
- Aula 2,5-3 años: 16/18 niños/as + 1 educador/a.

Dos educadores/as de apoyo.

Los educadores de apoyo tienen la función de ayuda fundamentalmente en los aseos y comidas, aunque deben estar perfectamente coordinados con el equipo del área, para compartir criterios con el resto de educadores/as.

Las áreas tienen una relación mucho más estrecha entre si, ya que comparten espacios comunes o polivalentes, actividades (comedor, siesta, comentarios de experiencias, etc.) y la relación de los educadores/as debe ser mucho más estrecha en cuanto a unificación de criterios, discusión y resolución de problemas pedagógicos, organizativos, etc.

8.3 RECURSOS DIDÁCTICOS

En el primer ciclo es muy importante tener una buena oferta de recursos didácticos para presentar a los niños/as, siendo necesario contar con propuestas muy variadas que sirvan para desarrollar sus capacidades afectivas, físicas, y sociales y adecuadas a sus posibilidades.

El niño/a entra en contacto con los objetos de su entorno de forma espontanea, motivado por la curiosidad y la necesidad de explorarlo todo. Es por ello por lo que damos mucha importancia a los recursos que se utilizan en la Escuela y los utilizamos como medio de relación, integrándolos en sus actividades lúdicas, a veces como elementos indispensables. Citaremos a continuación algunos de los recursos más utilizados en nuestra Escuela:

ASAMBLEA.

La asamblea es un momento importante de la jornada que favorece el proceso de socialización del niño/a: conoce a sus compañeros, habla, escucha, gesticula, canta, etc... Al mismo tiempo, es un instrumento valiosísimo para la educación del lenguaje, ya que facilita de manera considerable el deseo de expresión. El tiempo de duración de la asamblea oscila en este ciclo desde los 2 ó 3 minutos hasta los 8 ó 10 minutos aproximadamente.

Estos tiempos son aproximados, ya que depende de distintos factores como la edad de los niños/as, el tema que se esta tratando, el estado de animo, las propuestas o intereses de los alumnos.

La asamblea se puede enfocar de distintas formas:

- Canciones
- Cuentos
- Diálogo
- Marionetas
- Dibujos
- Láminas

Con estas actividades nos proponemos que los niños/as amplíen su vocabulario, mejoren la articulación, memoricen canciones sencillas, se comuniquen y desarrollen la expresión.

(Nota: En el grupo de 0-1 años también es importante trabajar la asamblea, aunque esta se limita a sentar a los niños/as en la alfombra durante 1 ó 2 minutos y captar la atención del adulto).

SALIDAS AL EXTERIOR

Se realizan desde edades muy tempranas, abarcando desde el conocimiento del entorno más cercano hasta el conocimiento de realidades muy diferentes de su realidad cotidiana. Estas actividades son un pilar fundamental para el desarrollo de su autonomía y para que puedan valerse por si mismos en situaciones muy diferentes, asegurando siempre un grado de seguridad elevado.

Las salidas que fundamentalmente incluimos dentro de la programación de la Escuela en este ciclo son:

- Entorno cercano a la Escuela: especialmente en el ciclo 1-2 años.
- Actividades fuera de la ciudad: visita a otras Escuelas, visitas a pueblos cercanos, acampadas.
- Para conocer la ciudad: bomberos, zoológico, estación, fábricas, mercado, jardines.

HUERTO Y PLANTAS.

Es otro elemento más que consideramos de vital importancia en el trabajo pedagógico desarrollado con los niños/as. A través de él se conocen sus productos, su utilización, el desarrollo que tienen las plantas, sus productos, etc...

Este recurso incide en los niños debido a:

- la valoración positiva del medio natural favoreciendo actitudes de respeto y cuidado.
- contacto y conocimiento de distintas realidades medioambientales y los diferentes elementos que interactúan.

Experiencia aula 1-2 años:

Con la llegada de la primavera, la educadora motiva una actividad basada en el cuidado de una planta. Bajan al huerto, cogen tierra, juegan con ella, la echan en una maceta, y posteriormente siembran una planta de “cintas”. Pasan los días y los niños/as visitan el huerto para ver y regar su planta. Con esta experiencia van conociendo que para que las plantas vivan es necesario proporcionales alimento y cuidados.

LOS ANIMALES.

Pájaros, peces, hormigas, lombrices, gusanos de seda, etc. Todos estos animales se tienen en las clases y en el patio para ver y observar su cuerpo, su manera de moverse, su tamaño, los distintos lugares donde viven, etc.

La observación de estos animales en el patio se hace por medio de una lupa, creando en los niños/ así un respeto y cuidado hacia ellos, devolviéndolos a su lugar de origen sin causarles daño alguno.

TALLERES.

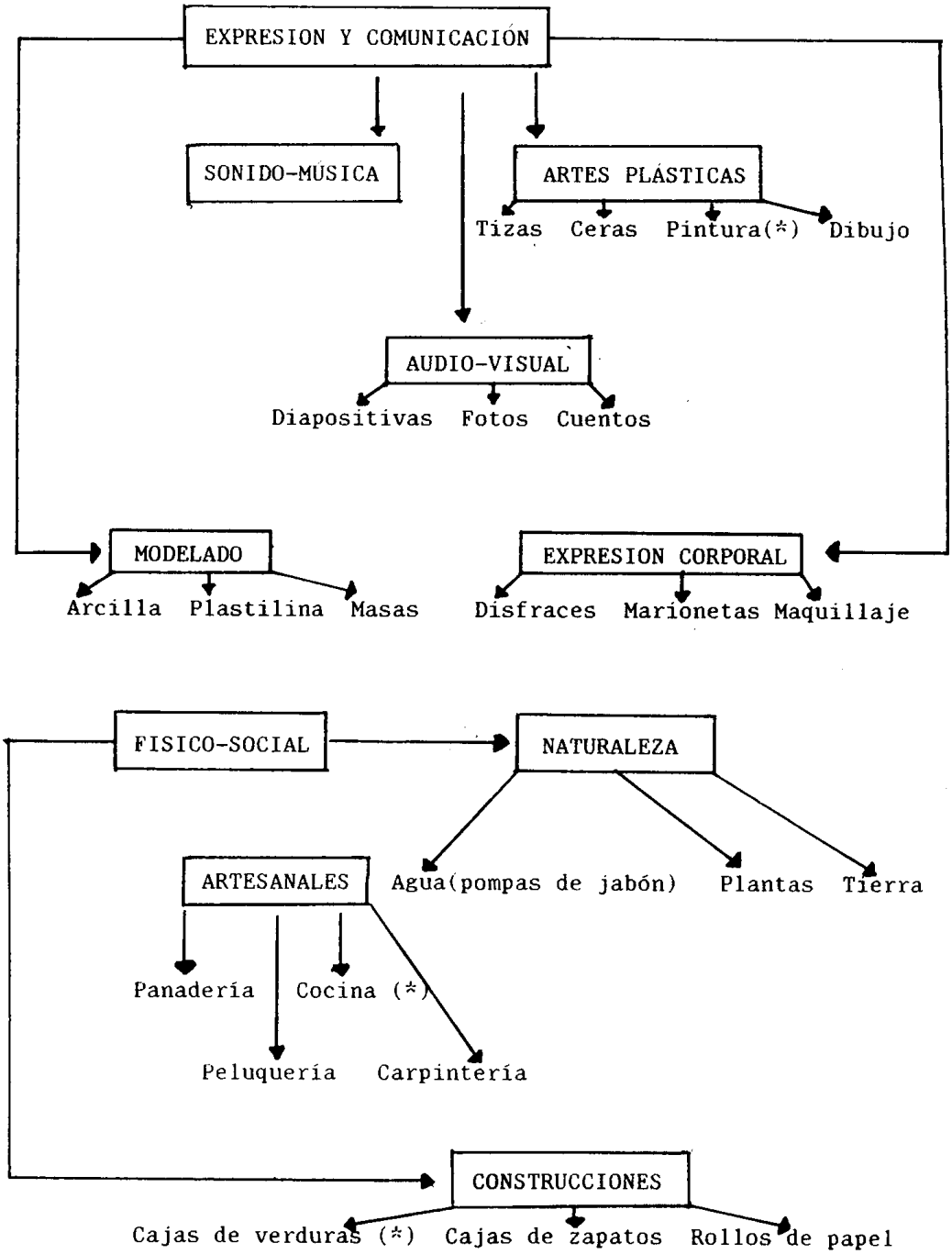
Forman parte de la metodología educativa de nuestra Escuela. Se trata de actividades orientadas en las que proponemos a los niños/as varias actividades simultáneas. Las características principales de estos talleres son:

- Permiten el agrupamiento flexible de los niños/as en pequeños o grandes grupos.
- Permiten la mezcla de niños/as de varias aulas.
- Permiten la progresión en el desarrollo infantil según el ritmo individual.
- Parte de lo concreto siguiendo el interés del niño/a.
- Globaliza en los objetivos.
- Están relacionados con la unidad didáctica que se están desarrollando.

En los talleres que desarrollamos en la Escuela hay una interacción entre padres, educadores/as y niños/as, ya que participan en la programación y funcionamiento de dichos talleres.

ANEXO X
ESQUEMA DE TALLERES

Los talleres que se realizan según hábitos de experiencia son:



(*)= Ver foto.

Cada actividad (cocina, pintura, construcciones...) tiene un espacio destinado a ella dentro de la clase o en el patio. El niño/a se sumerge en la actividad, observa a sus compañeros/as y pide ayuda al educador/a. El tiempo de duración lo marcan los niños/as. Hay una primera parte de iniciación, una segunda de dedicación, caracterizada por la atención y el entusiasmo, seguida de la disminución de la actividad, propia del cansancio. Es entonces cuando abandonamos la actividad.

Con los talleres favorecemos:

- la observación.
- la experimentación y la manipulación.
- la comunicación y toma de conciencia de sí mismos.
- la creatividad y la investigación.
- el placer y el bienestar.

RINCONES.

Son espacios delimitados en los que se desarrollan actividades lúdicas con fin en si mismas, libres o dirigidas, individuales o en pequeños grupos, con materiales relacionados con la actividad principal de libre y espontanea elección.

Para que sea posible realizar el trabajo de rincones, los niños/as tienen a su disposición material necesario para poder trabajar en el que elijan. Entre los rincones que existen en nuestra escuela podríamos citar los siguientes:

- Rincón de juego simbólico (casitas, coches, cocinitas...).
- Rincón de construcciones (bloques, cubos, etc...).
- Rincón de experiencias (plantas, bichitos...).
- Rincón de muñecas (tienda).
- Rincón de música (tambores, instrumentos...).
- Rincón de plástica (plastilina, barro, ceras, papel...).
- Rincón de teatro y cuentos (disfraces, espejos, marionetas).
- Rincón de juegos de encaje (puzzles, bolas de ensartar...).

EL JUEGO.

Dado que la actividad lúdica es esencial y natural en el niño/a, necesariamente el juego esta presente en este proyecto . En este ciclo el juego es el núcleo de la experiencia del niño/a y casi toda su creatividad.

En nuestra escuela sabemos que es imposible utilizar la actividad infantil sin darle forma de juego. Aprovechamos la espontaneidad del niño/a para orientarla y convertirla sin perder su valor afectivo y su poder creador, en una especie de preparación para la vida personal y social, para el primer contacto con los objetos. Nuestra primera actitud es la de respetar el juego del niño/a y fomentarlo en aquellos que estén más inhibidos. En segundo lugar, esta nuestra aportación normativa, ayudando a los niños/as a encontrar normas y respetarlas, tanto en su actividad individual para que esta pueda alcanzar los fines que el niño/a se proponga, como en la actividad de grupo, para facilitar la convivencia y la consecución del objetivo común.

MATERIALES.

La puesta a disposición de los niños/as de todo tipo de materiales para su manipulación, investigación o formas de expresión: papel, cartón, arcilla, pintura de dedos y una amplia gama de materiales de recuperación. Estos materiales están a veces a la libre disposición de los niños/as; otras veces se ponen varios tipos de materiales a elegir (talleres), y otras veces se les aporta de manera masiva un solo elemento para su explotación durante uno o varios días, según se vea que esta agotado por la curiosidad de los niños/as.

8.4 RELACIONES DE COMUNICACIÓN

FAMILIAS EN LA ESCUELA.

No vamos a profundizar aquí en la importancia de integrar a las familias de los alumnos y alumnas en la Escuela; sin embargo, este tema se nos antoja fundamental en el periodo de 0-3 años.. Intentar que la Escuela no suponga para el niño y la niña una ruptura de su marco más inmediato, su familia, es nuestro objetivo principal. De esta forma, nuestro trabajo irá enmarcado en dos grandes líneas: información y participación activa de los padres y madres.

En lo que se refiere a la información realizamos reuniones periódicas con los padres y madres de cada niño/a, en las que se realiza un proceso doble de conocimiento Escuela-casa y viceversa. La primera de estas reuniones, fundamental en el caso de nuevos alumnos/as, tiene lugar al ingreso del niño/a en el Centro. El objetivo fundamental es dar a conocer el proyecto educativo que llevamos a cabo, el espacio escolar y una pequeña información con objeto de recoger datos, lo más detallada posible para ayudar al niño/a en el primer contacto con la escuela.

Esta reunión informativa es realizada por la persona encargada de recibir a los padres (despacho) en el primer contacto con la escuela (matricula). (Ver Hoja de información de lactantes y menores de 2 años, anexo nº XI).

La primera línea de comunicación entre padres y educador/a se da durante el periodo de adaptación en el que se realiza una entrevista inicial que aporta datos más detalladas del conocimiento y costumbres de los niños y niñas (Adjuntamos modelo de entrevista en el Anexo nº XII de este proyecto).

Por último, a través de notas diarias para cada niño y niña, los padres pueden conocer como ha pasado su hijo/a el día, que ha comido, como va el proceso de control de esfínteres, etc.

Entender la Escuela implicada con el medio familiar pasa, desde nuestro punto de vista, por una participación activa de los padres dentro del marco escolar.

MODELO DE NOTA DIARIA

DÍA:_____

COMIDA:

SIESTA:

CONTROL:

ESTANCIA:

Las visitas de los padres al Colegio, articuladas e integradas dentro del curriculum, son un medio extraordinariamente rico para padres y Colegio. Ver y compartir con su hijo/a determinadas actividades escolares y presentarlo a sus compañeros y a su educador/a es, no solo una actividad altamente gratificante, sino también un magnifico aporte de datos.

Las reuniones de la Asamblea de los padres de la clase articularan la participación el la preparación y desarrollo de las macroactividades que planteamos con ellos: salidas, Carnaval, Navidad, etc.

En estos casos debemos tener en cuenta nuestro papel de coordinadores entre la Escuela, los niños/as y los padres, integrando en el currículo que desarrollemos, pero sin restar responsabilidad ni posibilidades a sus trabajos.

ANEXO XI
HOJA DE INFORMACIÓN DE LACTANTES Y MENORES DE 2 AÑOS

El objeto de recabar esta información que le rogamos que sea lo más detallada posible, es el asegurar que la adaptación de su hijo o hija sea lo más rápida y placentera posible, intentando no crearle inseguridad ni nerviosismo al cambiar sus hábitos y normas de conducta.

En las observaciones le rogamos nos comunique todo lo que usted crea de interés para nosotros: si come de alguna forma especial (solo/a, en brazos, sentado/a, en sillita, etc.), si tiene o no facilidad para echar el aire, si lo hace al final o varias veces, etc.

Anote también todos los pequeños hábitos que su hijo/a pueda tener.

A) Desayuno:

- **¿Qué toma?**
- **Marca**
- **Cantidad**
- **Observaciones:**
-

B) Comida:

- **Qué suele comer:**
- **Observaciones:**
-

C) Merienda:

Observaciones:
-

D) Cena:

Observaciones:
-

E) Qué toma a media mañana:

F) Horario de sueño de su hijo/a:

G) Cómo duerme:

- **Boca arriba**
- **Boca abajo**
- **Del lado izquierdo**
- **Del lado derecho**

H) Si utiliza chupe...:

- **Se lo da todo el día**
- **Durante el tiempo de dormir**
- **Cuando lo solicita**

SUGERENCIAS

En este sentido, pediremos la colaboración constante de los padres que así lo deseen en actividades durante todo el curso: huerto escolar, talleres, reutilizaciones de material de desecho, etc.

Queremos señalar, por último, que en este campo de la coordinación Escuela-padres, el cuidado y fomento de la confianza mutua y el respeto de los diferentes puntos de vista son fundamentales, así como la buena coordinación con la APA o la Escuela de Padres del Colegio (en nuestro caso, Comisión de Padres).

LA COMISIÓN MIXTA PADRES/MADRES Y ESCUELA:

Definición: Es el órgano representativo de la Asamblea de padres a través de la cual tienen derecho a:

- Solicitar cualquier tipo de información.
- Controlar la marcha y funcionamiento de la Escuela.
- Encauzar las sugerencias de los Padres, criticas, aportaciones, etc.
- Plantear la formación de grupos de trabajo para confección de materiales, actividades extraescolares, fiestas, etc.

Se crea para un mejor funcionamiento de la Escuela, fomentando una máxima conexión entre la Escuela y la casa.

Elección de la Comisión Mixta: por Asamblea General de Padres. Su composición es de 3 ó 4 padres y/o madres y, como mínimo, 2 cooperativistas.

Normas para su funcionamiento:

- Cualquier demanda ha de estar acompañada por el numero de familias que la solicitan.
- Los padres y/o madres de la Comisión Mixta son los encargados de mandar la respuesta al resto de los padres y madres de la Escuela y de convocar a los representantes de la Cooperativa a dicha comisión cuando lo crean oportuno.
- La Asamblea General de Padres tiene carácter autónomo y legislará su funcionamiento, así como su financiación incluidos los gastos propios.
- Podrán disponer de la Escuela para reunirse en horas extraescolares cuando lo decidan y dispondrán de un tablón de anuncios para comunicar lo que estimen oportuno.

8.5. ACTIVIDADES TIPO

Al margen de la programación elaborada por el equipo docente, aprovechamos los acontecimientos ocasionales. Si surge un hecho imprevisto que suscita el interés de los niños/as, se le presta atención y, si es necesario, se improvisan diferentes actividades en función de sus reacciones. Por otra parte, se recuerdan las normas del aula que han sido asumidas por todos los niños/as. No existirán tiempos rígidos para cada actividad ni para la permanencia en un arca determinada del aula.

Cuando se presenta un objeto o material nuevo que se vaya a dejar en un rincón determinado, cada niño/a lo observará y lo tocará, y todos conocerán al menos una aplicación de dicho objeto, como se utiliza y los cuidados que se le deben prestar. Atendiendo a sus características, decidirán en que espacio de la clase se debe ubicar. Así, una vez que esté en el sitio elegido, cuando los niños/as acudan allí podrán ejercer sobre el nuevo objeto todas las experiencias que deseen: muñecos, lupas, conchas, etc... De esta manera se van organizando poco a poco los rincones del aula.

DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA:
LAS MANOS.

1. Objetivos de la unidad didáctica

- Utilizar las diferentes formas de representación (expresión plástica, dramática, corporal y musical) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos.
- Descubrir y desarrollar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo.

2. Motivación

2.1 Ambientación.

- Huellas de las manos (pintura de dedos).
- Un mural que muestre a unos niños/as con las manos muy grandes.
- Una mano gigante en papel continuo en la puerta del aula.

2.2 Actividades introductorias.

- “Descubro mis manos”. Cantamos la canción las manos:

“Dame tu mano
que viene el verano.
Dame tu pie
que nadie lo ve.
Toma mi dedo
que se llama Alfredo.
Y salta, saltín,
que te pillo el culín”.

Nos tocamos nuestras manos, las miramos, movemos los dedos, damos palmadas, tocamos la cara con las manos... Repetimos las actividades anteriores con las manos del compañero.

2.3 Rincón de experiencias.

- ”Así son mis manos”. Nos ponemos guantes despuntados y descubrimos nuestros dedos:

“Los dedos saltan contentos
porque el guante se rompió:
ya no tenemos gorro
y podemos ver el sol “.

Actividad: pegar bolitas de plastilina en las uñas.

- Percibimos contrastes: Tocamos distintos materiales.

Frío/calor: mesa, suelo, colchonetas, paredes, pelos...

Mojado/seco: agua, barro, jabón, toallas...

Duro/blando: plastilina, pintura de dedos, uñas...

Liso/rugoso: suelo, paredes, muñecos de goma, plástico...

- Oímos nuestras manos:
• Hacemos mucho/poco ruido.
• Escuchamos el sonido que producen nuestras manos: con guantes, sin guantes, golpeando sobre nuestras piernas...

- Olemos nuestras manos:
• Olemos nuestras propias manos.
• Olemos las manos de nuestros compañeros.
• Nos lavamos las manos y volvemos a olerlas.

3. Desarrollo de los multilenguajes

3.1 Lenguaje corporal. Objetivos.

- Explorar y conocer los elementos fundamentales del cuerpo -cabeza, brazos, pies- así como sus posibilidades y limitaciones.
- Reforzar la comunicación a través del cuerpo.
- Desarrollar las propias posibilidades motrices.

Contenidos.

- Conceptuales:
• Elementos del cuerpo: las manos.

- De procedimientos:
• Explorar las manos.
• Utilizar el gesto, el movimiento y las posturas corporales en actividades espontaneas y juego simbólico.
• Controlar progresivamente el movimiento corporal y adquirir nuevas habilidades motrices.

- De actitudes:
• Confianza y aceptación respecto de las propias posibilidades, tanto motrices como de otro tipo.

Actividades de desarrollo.

- Rincón de juego simbólico.
• “Las manos pintadas”: sentados en el suelo, mojamos las manos en pintura de dedos.

3.2 Lenguaje oral-gestual. Objetivos.

- Utilizar el lenguaje oral y gestual para expresar situaciones y deseos.

Contenidos.

- Conceptuales:
• El lenguaje oral y gestual como medio habitual de comunicación.

- De vocabulario:
• Mano, brazo, dedo, guantes, uñas...

- Canción:
• "Los dedos":
Éste puso un huevo ..... (meñique).
Éste lo frió ..... (anular).
Éste lo sacó ..... (corazón).
Éste lo probó ..... (índice).
Y éste se lo comió ..... (pulgar).

- De procedimiento:
• Utilización de elementos de apoyo (gestos, entonación, expresión facial) en la conversación.
• Uso de normas favorecedoras del dialogo en grupo.

- De actitudes:
• Interés por la participación en distintas situaciones de comunicación.

Actividades de comunicación y representación.

- Respiración y soplo:
• Soplamos entre los dedos de las manos.
• Mojamos nuestras manos y soplamos para secarlas.

- Las huellas que nos llevarán a...:
• Imprimimos las huellas de las manos en un folio. Unimos las de todos los niños/as formando un camino que dirigiremos a un rincón del aula.

- Lenguaje grafomotor:
• Iniciación al trazo (garabateo sin nombre y con nombre).

- Ejercicios perceptivo-visuales:
• Mirar el camino de las huellas de las manos desde abajo o desde arriba.

- Ejercicios motores:
• Volvemos la cabeza de un lado a otro, de derecha a izquierda, lentamente.
• Llevamos los brazos de un lado a otro.
• Nos desplazamos de un lado a otro.

3.3 Lenguaje lógico-matemático. Objetivos.

- Describir las características o propiedades de los objetos.

Contenidos.

- Conceptuales:
• Atributos de color: rojo.
• Nociones espaciales: arriba/abajo.

- De procedimiento:
• Exploración y agrupación de objetos.
• Adquisición y utilización de nociones espaciales básicas.

- De actitudes:
• Gusto por la exploración de objetos y actividades que impliquen su puesta en marcha.

Actividades de comunicación y representación.

- De color rojo:
• Localizamos y señalamos objetos de color rojo que se encuentren en el aula.
• Descubrimos el color rojo en nuestra ropa.
• Rellenamos la silueta de la mano con bolitas de papel de seda rojo.

- Nociones espaciales: arriba/abajo:
• Con preguntas referidas al esquema corporal, localizamos y nombramos los elementos que tenemos arriba (cabeza) y los que tenemos abajo (pies).

3.4 Lenguaje musical. Educación rítmica y auditiva.

- ¿Qué ruidos hacemos con las manos?:
• Damos golpes fuertes sobre la mesa, con guantes y sin ellos.
• Distinguimos los ruidos fuertes y suaves.
• Distinguimos silencio y sonido.
• Reconocemos y discriminamos los sonidos del pandero y de las maracas.
• Al utilizar estos instrumentos para acompañar algunos ejercicios, recordaremos cómo es el material (suave/rugoso...) y como es su forma. Posteriormente, un niño/a o el educador/a tocará uno de los dos instrumentos y los demás, con los ojos tapados, deberán decir de que instrumento se trata.
• Podemos realizar el ejercicio anterior utilizando las laminas de estos dos instrumentos. Al oír el sonido, los niños/as levantaran la lamina del instrumento que crean haber oído.

Educación vocal. Juegos y canciones.

- “El juego chirimbolo” y “Cómo planta usted las flores”:

En estos juegos de corro se pueden ir añadiendo nuevos elementos pertenecientes a nuestro cuerpo. Conforme se va cantando y se nombran las distintas partes, se señalan tocándose suavemente con las manos.

4. Seguimiento y evaluación del desarrollo de los multilenguajes.

4.1 Lenguaje corporal. Desarrollos.

- Conceptual:
• Elementos del cuerpo: las manos.

- De procedimiento:
• Exploración de las manos.
• Utilización del gesto, el movimiento y las posturas corporales en actividades espontaneas y juego simbólico.
• Control progresivo del movimiento corporal y adquisición de nuevas habilidades motrices.

- De actitudes:
• Confianza y aceptación de las propias posibilidades motrices y de las de los demás.

4.2 Lenguaje oral-gestual. Desarrollos.

- Conceptual:
• Lenguaje oral como medio habitual de comunicación.
• Vocabulario: mano, brazo, dedo, guante, uñas...
• Textos: canciones, cuentos...
• Grafismo: Garabatos con nombre, sin nombre.

- De procedimiento:
• Utilización de elementos de apoyo (gestos, entonaciones, expresión facial...).

- De actitudes:
• Interés por la participación en distintas situaciones de comunicación.

4.3 Lenguaje lógico-matemático. Desarrollos.

- Conceptual:
• Atributos de color (rojo).
• Nociones espaciales (arriba y abajo).

- De procedimiento:
• Comparación de distintos objetos en función de sus cualidades.
• Exploración y agrupación de objetos según sus características.

- De actitudes:
• Gusto por la exploración de objetos y actividades que impliquen su puesta en marcha.

4.4 Lenguaje musical. Tipos de educación.

- Educación rítmico-auditiva:
• ¿Es capaz de distinguir ruidos fuertes y ruidos suaves producidos por las manos?
• Reacciona corporalmente al oír un ruido fuerte o uno suave?
• ¿Distingue el silencio del sonido?
• ¿Asocia adecuadamente el nombre del instrumento con el sonido que produce?

- Educación vocal:
• ¿Es capaz de imitar ruidos y sonidos?
• ¿Expresa alegría a la hora de cantar?
• ¿Aprende las canciones?

DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: SALIDA A LOS BOMBEROS.

Elegimos la actividad de trabajo alrededor del Parque de Bomberos, a través de una selección previa del interés de los niños y niñas.

El equipo de la Escuela consideró muy adecuado el trabajo de esta unidad, encuadrándolo dentro del Centro de Interés referido a "los Oficios", ya que el trabajo de los bomberos es muy concreto y atrayente. La programación que presentamos se refiere al grupo de 2 a 3 años. En este grupo de niños y niñas se observan condiciones suficientes para trabajar aspectos como la prevención de accidentes domesticas, el cuidado de nuestra seguridad personal, etc. Y que mejor manera de introducir estos temas que a través de una visita al Parque de Bomberos.

Pensamos que la observación directa de una realidad tan motivadora como los coches de bomberos, las mangueras, los cascos, etc., permiten y facilitan un posterior análisis de los elementos (colores rojo y amarillo, formas circulares, sonidos, etc.).

1. Objetivos generales de la unidad didáctica

- Conocer el oficio y el trabajo que desarrollan los bomberos.
- Conocer el fuego y el agua.

2. Objetivos específicos

• Percepción y desarrollo lógico:

- Conocimiento:

Conocer la actividad que realiza el bombero.

- Lógica matemática:

Dentro-fuera.
Arriba-abajo.
Círculo.

- Palabras:

Las relacionadas con el tema: bombero, coche, sirena, gorro, extintor, red, escalera, manguera...

- Colores:

Rojo, amarillo.

- Contenidos:

Conocer la actuación de los bomberos.

• Expresión y creatividad

- Música:

Aprender diferentes canciones sobre el tema.

- Plástica: Utilizar diferentes materiales para la creación de utilería relacionada con los bomberos.
Colorear
Manipular
Pegar
Trocear
Etc.

- Lenguaje:

Conversar sobre el tema.
Observación de un cuento o lámina.

- Creatividad:

Crear un coche de bomberos con materiales de desecho.
Simular un fuego y la acción de apagarlo.

- Dramatización:

Representar una historia con lo anteriormente creado.

• Autonomía

- Autonomía:

Conocer el peligro que entraña el fuego.

- Afectividad:

Valorar la importancia del trabajo del bombero.
Colaborar con los compañeros en la realización de un trabajo en grupo.

- Hábitos:

Saber ir en grupo.
Escuchar.

3. Actividades

- Hablar:

¿Qué trabajo realizan los bomberos?
¿Qué valor tiene su trabajo?
¿Qué utilizan para apagar el fuego?
¿Dónde van montados?
¿Qué color tiene su gorro?

- Crear:

Construir un coche de bomberos en el patio utilizando las cajas.
Simular un fuego con papel de celofán y la acción de apagarlo.

- Representar:

Somos bomberos y utilizamos lo anteriormente creado.

- Dibujar:

Pintar de rojo el coche de bomberos.
Pegar bolitas de papel de seda en el gorro del bombero.
Pegar papel de celofán en el fuego.

- Cuentos:

“Pinocho quiere ser bombero”.
“El coche de bomberos”.

- Jugar:

Correr, saltar, trepar...

- Cantar:

“El bombero pompirón”, “Un bombero...”, “Canción de los oficios”, “San serenín...”.

- Salir:

Excursión para visitar el parque de bomberos.

4. Evaluación de los niños/as

- A través del trabajo con los niños/as.
- Con las fotos de la salida a los bomberos.

5. Recursos

- Cuentos, laminas, material de desecho, plastilina, colores, papeles, etc.

6. Temporalización

El plan esta pensado para una quincena. El primer día se dedicará a la motivación del bloque temático. El resto de los días se seguirán las actividades anteriormente expuestas.

9. EL EQUIPO EDUCATIVO Y SU ORGANIZACIÓN

PERSONAL DOCENTE.

Nuestro equipo educativo esta formado por profesionales de la enseñanza especializados en educación infantil. Este equipo tiene un objetivo común: la labor educativa en esta primera etapa.

Un elemento clave en la constitución y funcionamiento del equipo es el hecho de partir de un proyecto común de Escuela Infantil, independientemente de los cambios de personal que han surgido a lo largo de la vida activa de este centro, que han sido muchos.

Todos los miembros nuevos que se han ido incorporando a la escuela se han acogido al proyecto añadiendo sus aportaciones individuales. En este equipo de trabajo, la comunicación es otra de las bases fundamentales para:

- Intercambiar opiniones y vivencias.
- Profundizar en teoría y practica educativa.
- Estudiar y formarse.

Este clima de educación y trabajo exige un compromiso personal y de grupo que se basa en:

- Un esfuerzo personal de estudio, documentación y formación.
- Una cierta implicación personal con una equilibrada dedicación temporal.
- Una exigencia a las personas integrantes del equipo de trabajar en la elaboración de proyectos pedagógicos, de investigación y programas especificas para cada edad, evaluaciones, informes, etc.

Por otro lado, mantenemos reuniones periódicas a lo largo del curso escolar con el fin de reflexionar sobre la labor educativa llevada a cabo. Para ello establecemos reuniones de zonas (0-2 años, 2-3 años, 3-6 años), en las que los educadores y educadoras planifican la organización global a lo largo de todo el curso y se coordinan en la programación para contrastar, perfeccionar y equilibrar su tarea docente. Son periódicas y varían según la necesidad de elaboración de las unidades didácticas o del trabajo educativo que se desempeña en cada una de ellas.

Las reuniones de ciclos (primer y segundo ciclo 0-3 años, segundo ciclo 3-6 años) tienen lugar trimestralmente y en ellas se realiza una valoración constructivista de todos los componentes educativos del proyecto en general, así como de los objetivos, metodología, contenidos.

Las reuniones pedagógicas se hacen quincenalmente, y en ellas se trabajan aspectos como la

planificación de actividades y la reflexión sobre las mismas, la recopilación de datos, inquietudes y modos de actuación, la puesta en común de ideas y temas de interés, la investigación de técnicas de trabajo para mejorar la labor pedagógica, la participación en cursos, congresos, etc., y, por ultimo, la evaluación de todos los aspectos tratados.

Las reuniones de coordinación, en las que el educador/a responsable de cada ciclo se reúne con el/la educador/a director/a pedagógico. Se llevan a cabo a lo largo del curso escolar.

Las reuniones de cooperativistas, que tienen un carácter más encaminado hacia el funcionamiento general del Centro, y se realizan quincenalmente.

Las reuniones con los padres, que tienen lugar al comienzo y final del curso escolar. Diariamente se emiten notas informativas del comportamiento del niño y de la niña, actividades a realizar con ellos y ellas y, cuando es necesario, se establecen contactos telefónicos, charlas, conferencias.

PERSONAL NO DOCENTE

Básicamente, lo componen el personal de limpieza, cocina y jardinería.

Existe una estrecha relación entre este personal y el equipo educativo, con el que comparten el criterio de que toda la Escuela, incluidas las dependencias “no educativas”, esta a disposición de la experiencia de los niños y niñas.

Participan en la organización de talleres (ejemplo: cocina) o en actividades para conocer la Escuela, las distintas instalaciones, personas y funciones que en ella existen (ejemplo: jardinero - recogida de hojas, huerto...)

Existen a su vez una serie de personas que están implicadas indirectamente en el funcionamiento de nuestra escuela, pero que intervienen día a día en el mismo: panadero, conductor del autobús, frutero y otros repartidores.

10. PERÍODO DE ADAPTACIÓN

10.1. POR QUÉ SE DA EL PERIODO DE ADAPTACIÓN

La entrada en la Escuela Infantil supone un importante cambio para el niño/a. Vivirá la mayor parte del día sin sus padres, con otros adultos y principalmente, quizá por primera vez, con muchos niños/as de su misma edad. Esto implica la salida del mundo familiar, donde el niño/a ocupa un papel definido, donde se relaciona basándose en unos códigos determinados y donde se mueve en un espacio seguro, conocido y protegido.

Todo va a modificarse sustancialmente, porque no vivirá sólo cambios externos de distinto ambiente, sino también cambios de relación: deja de ser el pequeño o el mayor, de ser el tranquilo o el travieso, etc., porque va a ser mirado desde otro punto de vista y desde otra valoración. Se amplia su mundo de relaciones al salir del estrecho círculo familiar.

Las dificultades de integración pueden derivar de la novedad del ambiente, que es mucho más grande que la casa y, además, desconocido; de los adultos, también desconocidos y con poca disponibilidad de tiempo al estar ocupados con muchos otros niños/as, y de los demás niños/as.

La separación niño/a familia no es sólo una separación físico-espacial, sino que también es fundamentalmente una separación intrasíquica (conflicto interno de sentimientos). Es decir, el niño se siente menos resguardado, menos protegido, menos seguro, se encuentra sólo con sus posibilidades. Si a esto se añade que la organización y estructuración temporal no existe en el niño/a, o está establecida muy rudimentariamente y que, por tanto, la noción de intervalo no está adquirida y no sabe que volverán a buscarle a la salida de la Escuela, entenderemos que el niño/a se vea invadido de sentimientos de inseguridad, de abandono, de angustia, de miedo, de aislamiento.

Entendiendo esto, empezaremos a comprender sus vivencias personales, que pueden consistir en sentirse castigado o agredido, celoso o envidioso; podremos comprender sus expresiones de cólera y de odio, y también la satisfacción, el alimento del yo, el crecimiento y la seguridad que supone el encontrarse consigo mismo, con sus posibilidades, descubrirlas como válidas, sentirse capaz de utilizar sus recursos, poder expresar su mundo emocional y saberse entendido y aceptado.

Es un momento de crecimiento positivo e importante para el niño/a porque se percata de quien lo hace todo por él o ella, pensando a veces que ese cariño significa una negación de su autonomía personal; porque aprende a vivir con coetáneos que tienen sus mismos intereses y costumbres, siendo necesario conocerse y ponerse de acuerdo para vivir juntos. Por ello, el niño/a recupera una

relación más correcta con sus padres, los reconoce como distintos de sí mismo y aprende a apreciarlos de manera realista.

Queremos hacer notar que al periodo de adaptación lo caracterizan las idas y venidas, las progresiones y regresiones, los deseos contradictorios, la aceptación y el rechazo. En definitiva, la duda y el manejo de sentimientos internos contradictorios.

Por tanto, definimos el periodo de adaptación como el camino o proceso mediante el cual el niño/a va a apreciar, desde el punto de vista sentimental, la perdida y la ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma.

10.2. MANIFESTACIONES DE LA NO ADAPTACIÓN

La no adaptación se manifiesta en ocasiones a través de:

- Problemas de alimentación, diarreas, vómitos, fiebre.
- Posible rechazo de cualquier clase de contacto o acercamiento por parte del educador/a. Rechaza la comida que éste le da, sin querer probarla por considerarla mala y peligrosa.
- Necesidad de pegar a otro o de destruir algún material de la clase, o incluso de agredir a un adulto.
- Llamar la atención continuamente.
- Síntomas de descontrol hasta que capta que el educador/a está más tiempo con él.
- Rechazo a todo lo que supone estar en la escuela: niegan todo lo relacionado con los demás niños/as, los juguetes, los adultos, etc.
- Síntomas de desorientación: no sabe que hacer antes y después de.
- Lleva y trae objetos de casa a la escuela, y viceversa, como puente de unificación.
- Se sitúa al lado de la puerta, se aferra a lo que trae de casa.

Otro elemento que merece la pena resaltar es la referencia explicita a que el núcleo del proceso de adaptación y su resolución tiene que ver con los sentimientos, es decir, con el mundo interno. Esta distinción es muy importante para distinguir y detectar algunos niños/as que, podríamos decir, han realizado un proceso de “resignación”, en lugar de adaptación. Son niños/as cuya conducta externa parece expresar conformidad, cuando podemos observar en otros aspectos que actúan de forma disociada. Son niños/as que suelen haber abandonado su explícita protesta por distintos motivos (por ser inoperantes, por vivirla con culpabilidad, por recibir un fuerte rechazo familiar...), sin que este abandono “exterior” vaya acompañado de un abandono de sentimientos internos (persisten dificultades con la comida, ausencia de contacto y relación, etc.). Para la resolución de este conflicto es importante que se expresen los sentimientos exteriormente.

Habría que modificar la idea de “llanto - inadaptación”, “no llorar - adaptación”. Esta concepción supone desconocer la riqueza expresiva del niño/a y dejarla reducida a una manifestación, por otro lado inequívoca, como es el llanto. Este reduccionismo nos puede inducir a error, llevándonos a considerar adaptados a niños/as resignados, niños/as con importantes inhibiciones emocionales, niños/as con alto grado de autoexigencia, etc.

Estos niños/as pueden pasar desapercibidos no solamente durante el periodo de adaptación, sino durante su paso por la Escuela Infantil porque, como expresan los educadores con frecuencia, “no dan problemas”. No hay demandas ni requerimientos hacia el educador.

De ahí la importancia de que no pasen desapercibidos, por lo que merecen una especial mención los cambios de relación y conducta que se producen en la familia y las diferencias de comportamiento en la escuela y en la casa.

Hemos podido observar que además de las características personales de cada niño/a, la edad y el momento evolutivo diferencian la vía de expresión del conflicto que el niño/a emplea. Es decir, en las distintas edades, se dan distintas formas de expresión, facilitados por las características evolutivas de ese momento de desarrollo.

Van desde el plano somático, en los más pequeños (alteraciones de sueño, alimentación, trastornos digestivos, vómitos, diarreas, fiebres...), pasando por la utilización del espacio, la musculatura y la actividad en los niños algo mayores (conductas del tipo de aferrarse a la bolsa que traen de casa, escaparse, situarse al lado de la puerta, no moverse...), hasta todo el manejo de las relaciones a través de los objetos que traen y llevan de casa, del juego y de las interacciones sociales directas con el grupo y el educador/a en los más mayores.

10.3. DURACIÓN DEL PERIODO DE ADAPTACIÓN

Todo niño/a que cambie de ambiente va a sufrir antes o después, mejor o peor, un periodo de adaptación, manifestándolo interior o exteriormente.

Consideramos que un niño/a está adaptado cuando es capaz de intercambiar experiencias, cuando habla y aporta algo a los diferentes ambientes, cuando ofrece y acepta una comunicación afectiva, cuando puede expresar afecto y rechazo en su contacto con el educador/a, es decir, cuando se siente lo suficientemente seguro como para mostrar su mundo emocional y su malestar no es tan intenso como para impedir el poder recibir afecto y aportarlo.

Cuando esto ocurre, en general, se hace también evidente una mayor independencia del educador/a, incorpora los objetos de la clase, utiliza con más facilidad el espacio y se integra en el grupo.

Nos encontramos entonces con la duda de los niños/as que presentan dificultades de distinto orden (dependencia, agresividad, aislamiento, dificultades con la comida...) a la hora de diferenciarlos o considerarlos parte de un proceso de adaptación sin concluir. En estos casos conviene conocer si estas dificultades existían anteriormente y al comenzar a asistir el niño a la escuela se han hecho más intensas debiéndose investigar entonces si la etiología de estas dificultades radica en la adaptación al centro o tiene otros orígenes que la entrada en el mismo ha “removido”, poniéndose las dificultades claramente de manifiesto.

10.4. QUIÉN SE ADAPTA. ACTITUDES

La separación mutua, la primera separación niño/a-familia y la manera en que se resuelve el conflicto interno que padece el niño/a, va a tener una gran trascendencia en el proceso de socialización, en la actitud hacia la escolaridad y, en general, hacia el aprendizaje. Es por ello por lo que consideramos de vital importancia la atención cuidadosa de este periodo.

El proceso de adaptación es algo que el niño/a experimenta, es algo suyo, una conquista, un proceso personal y voluntario. La ayuda de los padres y educadores/as no consiste en quitarle al niño/a sufrimientos, en evitarle el conflicto, sino en ayudarle en ese proceso, que es algo esencialmente distinto. Si le evitamos el conflicto, estamos evitando también su posibilidad de decidir en él, su conquista y su autoafirmación.

Los padres, y en especial la madre, que ha sido hasta ahora la que generalmente ha estado al cuidado del niño/a, van a tener también que adaptarse; para ellos también existe el cambio. Tendrán una gran influencia en este momento, determinada por la forma en la que ellos mismos viven la separación: sus temores, sus expectativas, su angustia, su seguridad o inseguridad en el paso que han dado, de confianza en las posibilidades del niño/a y de la institución. Todo ello es transmitido y

captado por el niño/a.

Hasta tal punto percibe estas actitudes internas parentales que, en muchos casos, guiado por su deseo de agradarles y por la necesidad que tiene el niño/a de ellos, responde inconscientemente a estas actitudes. Así, si la madre vive con dificultad este momento, el niño/a va a reclamarla con ansiedad y va a vivir la adaptación como algo inseguro y peligroso, dificultándose enormemente la evolución del proceso. El niño/a no es una simple respuesta mecánica a las actitudes y sentimientos parentales; tiene sus propios sentimientos, pero si estos coinciden con los de los padres, suponen en su vivencia una confirmación, una constatación que va a estancar su evolución.

Si un niño/a acepta con desconfianza y con inseguridad un centro educativo y percibe en los adultos en quien se apoya y conga esos mismos sentimientos, ¿cómo puede confiar?, ¿cómo podré estar seguro?. Es fácil entender que le invada una profunda angustia al quedarse solo en un lugar tan dudoso. Lógicamente, es impensable que pueda poner en duda lo que perciben en sus padres. Como decíamos anteriormente, el niño/a puede tener vivencias de abandono y, si los padres sienten que al llevarlos a la escuela lo han abandonado, ¿adónde se puede agarrar el niño/a para salir de una situación tan angustiosa?

Creemos que es importante resaltar el papel que tienen los padres en el proceso de adaptación, su propia adaptación y la invalidez e inoperancia de encubrir con palabras o conductas externas estas actitudes. Ello no hace sino crear un doble mensaje para el niño/a que dificulta todavía más las cosas.

También los educadores/as y la propia institución se adaptan. La capacidad que una institución o un educador/a demuestren a la hora de amoldarse a lo que el niño/a trae, a sus ritmos, a sus costumbres, a sus particularidades, de adaptarse y acercarse a cada niño/a, de recibirle con su individualidad y con un profundo respeto, va a posibilitar que el cambio sea gradual, que sea progresivo y unido.

Una institución con una estructura que sea lo suficientemente abierta y flexible para conocer y amoldarse a cada niño/a, es obviamente una gran ayuda, por no decir una condición indispensable para facilitar la adaptación. Los educadores contamos con una ventaja respecto a los padres, que consiste en saber que el niño/a tiene que pasar por esta fase, lo cual nos posibilita el tranquilizarnos y estar atentos a cada uno de ellos.

Entre los medios que posibilitan el periodo de adaptación están:

- Antes de comenzar el curso, al hacer la matricula, llevar al niño a la Escuela y enseñársela junto con sus padres, y estar un rato jugando con ellos.
- Entrevista con los padres y, a ser posible, en su casa, para facilitar la relación casa-escuela, recogiendo en dicha entrevista la primera información acerca de los hábitos y la forma en que los padres tratan al niño/a, sus costumbres, sus características.
- Disposición de la Escuela para recibir todas las manifestaciones que los niños/as vayan teniendo en casa.

11. LA EVALUACIÓN

La evaluación comienza por el análisis del propio proyecto y de cada uno de sus elementos: los objetivos planteados, los contenidos que se van a tratar, los recursos que se pueden utilizar, la organización del espacio y el tiempo, los agrupamientos y formas de relación de los niños/as entre sí y con los adultos.

La evaluación no consiste en hacer juicios de valor sobre el niño/a o sus trabajos, sino en recoger toda información necesaria para apreciar y ajustar eficazmente la acción educativa.

Cuando el niño/a ingresa en la Escuela Infantil, el educador/a se sirve de forma principal de las informaciones que los padres proporcionan en la entrevista inicial (ver anexo nº XII). En ella se recogen de manera clara y precisa tanto los aspectos de la historia personal y las características más relevantes de la historia y evolución del niño/a, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, hábitos, costumbres, relaciones, etc.

La información recogida en la entrevista inicial con los padres se complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los educadores/as del proceso de adaptación al nuevo contexto de vida del niño/a: relación con los adultos, con los otros niños/as, con los nuevos espacios y objetos, dificultades y obstáculos más frecuentes. Para ello, los educadores/as recurren a técnicas e instrumentos como la recogida de anécdotas de la vida cotidiana en la Escuela, las entrevistas y los diarios del educador. En estos diarios recogemos las observaciones del comportamiento global del niño y de la niña durante la jornada escolar diaria (control de esfínteres, actividades, anécdotas...). Por otra parte, la evaluación es continua y sistemática.

Planteándonos la evaluación como un elemento fundamental en el proceso educativo, debemos reflexionar sobre el sentido que nosotros damos a esta palabra. Sirve la evaluación como un momento de reflexión y análisis sobre la marcha real de los procesos educativos planteados, momento que no aparece necesariamente al final de las actuaciones, sino que es progresivo y continuo, ya que nos permite corregir y comprobar la validez de nuestros presupuestos y metodologías.

Por ejemplo, a través de una evaluación realizada al principio del proceso podremos reflexionar sobre la postura del educador/a en el grupo, si hemos optado por una educación abierta y participativa.

Estas reflexiones deben realizarse de una forma sistemática, tanto en el tiempo como en el soporte concreto de recogida y comparación de datos (análisis), asegurándose de esta manera un flujo continuo de datos, expresados de manera que todos los agentes educativos puedan entender. Abundando en este tema, nos planteamos como la evaluación realizada desde el principio del proceso va a marcar las actuaciones reales que realicemos.

Así, si queremos conocer aspectos motores de nuestros alumnos/as, deberemos plantearnos las condiciones más idóneas para tomar datos y analizarlos después. De esta forma hemos definido nuestro modelo de evaluación partiendo de las siguientes premisas:

1 **PARA QUÉ:** La reflexión critica sobre los componentes y los intercambios en el proceso didáctico va a determinar cuales están siendo sus resultados, y poder tomar así las decisiones más adecuadas para la positiva consecución del proyecto educativo.

2 **QUIÉN EVALÚA**: No debemos pensar que la evaluación va a estar realizada exclusivamente por el educador/a que lleve a cabo los procesos educativos directamente con el alumno, sino que todos los agentes participantes en la comunidad deben intervenir. Así, se consideran fundamentales las reflexiones aportadas por los padres, los equipos educativos y, en primer lugar, por los niños/as, que son los que deciden si la actuación que llevamos a cabo les conduce a un aprendizaje significativo o no, a través de sus expresiones y actitudes.

3 **A QUIÉN O QUÉ SE EVALÚA**: Evaluación de los propios agentes educativos (educadores/as, niños/as, alumnos/as). Supone un análisis y reflexión sobre la practica docente, y sirve como retroalimentación para su perfeccionamiento y readaptación. El educador/a en la valoración de actividades, de su actuación y la de los niños/as, siempre en relación con los padres. El equipo en la valoración de las actividades realizadas. El niño/a, con su aprobación o rechazo...

4 **QUÉ SE EVALÚA**: Recogiendo las reflexiones que hemos hecho hasta ahora, evaluaremos todos los elementos del proceso educativo. (Ver esquema anexo).

5 **CÓMO SE EVALÚA**: Una vez establecido lo que se considera fundamental evaluar del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario definir los instrumentos concretos que se consideran más adecuadas para tal evaluación. La evaluación será global, continua y formativa, y la observación directa y sistemática.

La evaluación continua permite regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo.

La evaluación inicial nos facilita información al comienzo de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, y la adecuación de este proceso a sus posibilidades. Durante los primeros días de curso el educador/a presta atención a cada uno de los niños/as a su cargo, con el fin de conocer algunas de sus características más relevantes. La observación se centrara en dos importantes apartados (Ver anexo nº XIII, “Período de adaptación”):

- Nivel alcanzado en las distintas áreas del desarrollo: motriz, lingüístico, emocional y cognitivo.
- Comportamiento en la Escuela: nivel de adaptación al centro, al educador/a, relaciones con los compañeros/as, manejo de los materiales, estado emocional, intereses manifiestos...

Las observaciones son registradas mediante escalas de desarrollo para cada periodo evolutivo y con listas de control.

La evaluación final trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno/a respecto de los objetivos propuestos en el proceso educativo (Ver anexo nº XIV, “Registros”).

6 **CUÁNDO Y DÓNDE SE EVALÚA**: La evaluación esta íntimamente ligada al proceso didáctico. Se realiza a lo largo del desarrollo de la actividad docente (evaluación continua), contribuyendo a una autorregulación del sistema educativo y a una acomodación a distintas situaciones y contextos (ver esquema de evaluación).

ANEXO XII
ENTREVISTA INICIAL

GRUPO:

DATOS DEL NIÑO/A

NOMBRE_____ APELLIDOS_____
NACIMIENTO: Fecha_____ Lugar_____
DOMICILIO_____ C.P._____
ESCUELA ANTERIOR_____
MOTIVO DEL CAMBIO_____
_____
FECHA DE INGRESO_____ HORARIO_____
AUTOBUS_____ COMIDA_____

ENTORNO FAMILIAR

NOMBRE DE LA MADRE_____EDAD_____
DOMICILIO_____C.P._____TLF._____
ESTUDIOS_____PROFESION ACTUAL_____
CENTRO DE TRABAJO_____TLF_____HORARIO_____
NOMBRE DEL PADRE_____EDAD_____
DOMICILIO_____C.P._____TLF._____
ESTUDIOS_____PROFESION ACTUAL_____
CENTRO DE TRABAJO_____TLF_____HORARIO_____
RELACION ENTRE LOS PADRES_____
GUARDA Y CUSTODIA_____
Hijos (Nombres y edades, por orden)
1._____ 2._____ 3._____
4._____ 5._____ 6._____

OTRAS PERSONAS QUE VIVEN EN LA CASA.DESDE CUANDO_____

_____

CIRCUNSTANCIAS FAMILIARES ESPECIALES_____

_____

_____

_____

RELACIONES DEL NIÑO/A CON LA FAMILIA_____

_____

EMPLEO HABITUAL DEL TIEMPO LIBRE EN LA CASA_____

_____

FINES DE SEMANA_____

VACACIONES_____

CAMBIOS IMPORTANTES EN LA VIDA DEL NIÑO/A_____

_____

DATOS DEL NACIMIENTO

EMBARAZO: Buscado_____ deseado_____ aceptado_____
duración (meses ó semanas)_____
cómo vivieron el embarazo: la madre_____
el padre_____
PARTO: problemas_____

_____

RECIEN NACIDO: peso_____ talla_____ problemas (incubadora, reanimación)_____

_____

ALIMENTACION

LACTANCIA: Tipo/duración_____
motivo del destete_____

INTRODUCCION DE LOS ALIMENTOS:

MES DE INTRODUCCION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FRUTAS												
VERDURAS												
HARINAS SIN GLUTEN												
HARINAS CON GLUTEN												
CARNE												
PESCADO												
LEGUMBRES												
HUEVO (con la clara)												

MOMENTO EN QUE EMPEZO A TOMAR: Puré_____

chafado_____troceado_____

COMIDA HABITUAL DEL NIÑO/A: Desayuno_____

Comida_____

Merienda_____

Cena_____

PROBLEMAS: intolerancias, alergias alimenticias_____

_____

RITUALES_____

_____

CANTIDAD_____

OBSERVACIONES_____

_____

_____

MOTRICIDAD

En qué momento comenzó a: mantener la cabeza_____

sentarse sin apoyo_____ gatear_____ andar_____

observaciones sobre el desarrollo motriz general_____

_____

desarrollo motriz fino_____

_____

observaciones generales_____

_____

_____

CONTROL DE ESFINTERES

En qué momento controló:

	Diurno	Nocturno
Pipí		
Caca		

¿Lo hace en la escupidera o en el wáter?_____

¿Lo pide ó no?_____ ¿Desde cuando?_____

ACTITUD DE LOS PADRES Y METODO UTILIZADO_____

_____

Observaciones:_____

_____

_____

SUEÑO

Cuánto tiempo duerme: de noche_____ de día_____

de qué manera duerme: con luz_____

comparte habitación_____ con quién_____

comparte cama_____ con quién_____

Se acuesta con frecuencia con los padres_____

Utiliza objetos_____ cuáles_____

RITUALES_____

PESADILLAS_____

OBSERVACIONES_____

_____

_____

_____

LENGUAJE

Utiliza lenguaje gestual o hablado_____

En qué momento aparecieron: las primeras palabras_____

las primeras frases_____

utiliza jerga propia_____

_____

PROBLEMAS OBSERVADOS (tartamudez, seseo, ceceo, laleo, afonías, etc.)

_____

_____

_____

SOCIABILIDAD

MANIFESTACIONES DE AFECTO (tipo, cantidad, preferencias)_____

_____

RELACION CON ADULTOS_____

CON OTROS NIÑOS/AS_____

ACTITUDES: INICIATIVAS EN SU VIDA COTIDIANA_____

_____

IMAGEN QUE TIENEN LOS PADRES DEL/LA NIÑO/A_____

_____

Observaciones:_____

_____

_____

ANTECEDENTES DE SALUD

VACUNAS ADMINISTRADAS (presentación de cartilla de vacunaciones):

DOSIS Y FECHA DE ADMINISTRACION: D.T.P. POLIO_____

SARAMPION (sólo) _____ TRIPLE VIRICA_____

OTRAS_____

ENFERMEDADES PADECIDAS (fechas aproximadas)_____

_____

ACCIDENTES_____

INTERVENCIONES QUIRURGICAS_____

MEDICAMENTOS DE USO HABITUAL O PERIODICO_____

_____

ALERGIAS A MEDICINAS_____

ANEXO XII
ENTREVISTA INICIAL

EDUCADOR/A: NIVEL:

1.- Niño.

NOMBRE.....EDAD.....

NUMERO DE HERMANOS/AS.....LUGAR QUE OCUPA.....

EXPERIENCIA ANTERIOR.....

2.- Llegada.

QUIEN LO TRAE.....

COMO ES LA DESPEDIDA.....

EXISTE LLANTO.....COMO ES.....

QUE HACE DESPUES.....

PRESENCIA DEL LLANTO:

- Duración.....
- Con quién o con qué se calma.....
- Aceptación del consuelo.....

NO PRESENCIA DEL LLANTO:

- Contento/a
- A su aire
- Descontento/a-triste
- Angustiado/a
- Otros

3.- DURANTE EL DIA.

SE REPITEN LOS LLANTOS. COMO Y CUANDO.....
.....

RELACIONES CON EL ADULTO. TIPO.....
.....

RLACIONES CON OTROS NIÑOS/AS. TIPOS.....
.....

ACTITUD ANTE LA COMIDA.....
.....

SUEÑO.....

HIGIENE:
- controla esfínteres
- se estriñe o suelta
- colabora

4.- Desarrollo.

LENGUAJE:

Se comunica..... Con quien.....

De qué forma.....

Otros:

MOTRICIDAD:

Actitud corporal.....

.....

Explora el medio físico o no.....

JUEGO:

Juega.....

A qué juega.....

Con quién.....

Acepta proposiciones del adulto/a o de los niños/as.....

Usa objetos del Centro o los trae de casa.....

5.- Salida.

Hora.....

Quién viene a buscarlo/a.....

Reacción.....

.....

6.- Observaciones.

OBSERVACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y DE LA NIÑA EN EL PRIMER CICLO.

DATOS DEL NIÑO O LA NIÑA

NOMBRE:_____ APELLIDOS:_____

FECHA DE NACIMIENTO:_____ CLASE:_____

AREA SOCIO-EMOCIONAL

CONDUCTAS OBSERVADAS EN LA ADAPTACION EN LA E.I.

	0-1	1-2	2-3
LLANTO			
COMIDA			
SUEÑO			
CONTROL DE ESFINTERES			
ACTITUD DE LA FAMILIA			

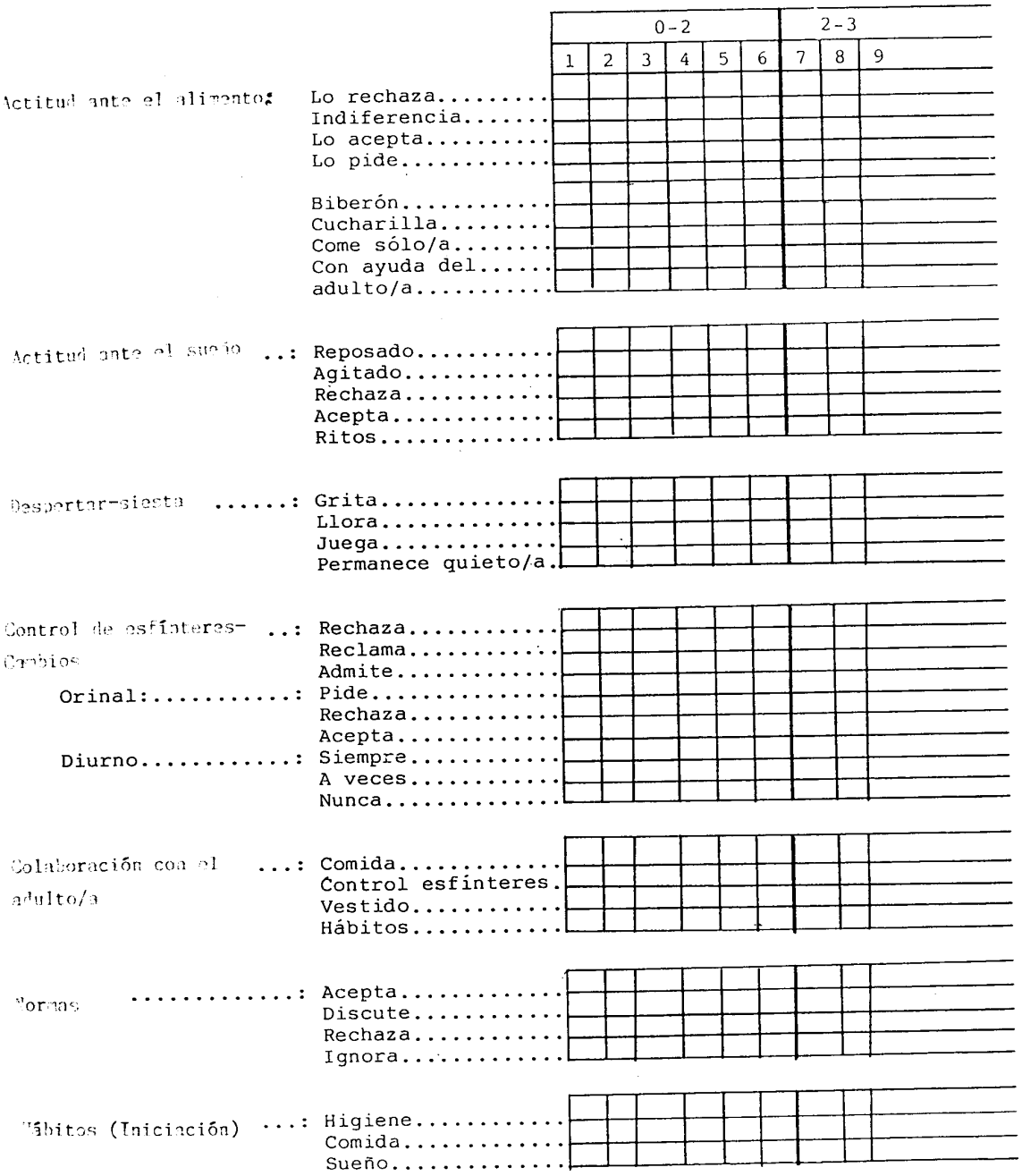
	0-1	1-2	2-3
ACEPTACION DEL EDUCADOR/A			
ACTITUD DEL NIÑO/A			
RELACION CON LOS/AS OTROS/AS			
ENFERMEDAD			
FALTAS DE ASISTENCIA			

ANEXO XIV
REGISTROS

REGISTROS

AREA SOCIO-EMOCIONAL

		0-2						2-3	
		1	2	3	4	5	6	7	8
Reacción ante el educador/a	Sonríe.....								
	Llora.....								
	Ignora.....								
	Pega.....								
Reacción ante el educador/a	Dependiente								
	Distante...								
	Afectuoso/a								
	Llama la... atención								
Reacción ante otros niños/as	Observa....								
	Busca.....								
	Rechaza....								
	Se aísla...								
	Organiza..								
	Agrede....								
Reacción ante las agresiones	Llora.....								
	Se defiende								
	Se aísla...								
	Indiferencia								
	Llama al... educador/a								
Actitud de los niños/as hacia él/ella:	Aceptación.								
	Rechazo....								
	Liderazgo..								
	Miedo.....								
	Indiferencia								
Actitud ante las dificultades	Abandona...								
	Persiste...								
	Pide ayuda.								
	Se enfada..								
	Cambia la.. actividad								
Actitud ante el material	Activa.....								
	Pasiva.....								
	Interés....								
	Indiferencia								


0-2
2-3
1 2 3 4 5 6 7 8 9
Actitud ante el alimento:
Lo rechaza.....
Indiferencia.....
Lo acepta.....
Lo pide.....
Biberón.....
Cucharilla.....
Come sólo/a.....
Con ayuda del.....
adulto/a.....
Actitud ante el sueño ..:
Reposado.....
Agitado.....
Rechaza.....
Acepta.....
Ritos.....
Despertar-siesta .....:
Grita.....
Llora.....
Juega.....
Permanece quieto/a.
Control de esfínteres- ..:
Cambios
Rechaza.....
Reclama.....
Admite.....
Orinal:.....:
Pide.....
Rechaza.....
Acepta.....
Diurno.....:
Siempre.....
A veces.....
Nunca.....
Colaboración con el ...:
adulto/a
Comida.....
Control esfínteres.
Vestido.....
Hábitos.....
Normas .....:
Acepta.....
Discute.....
Rechaza.....
Ignora.....
Hábitos (Iniciación) ...:
Higiene.....
Comida.....
Sueño.....

OBSERVACIONES SOBRE EL ÁREA SOCIO EMOCIONAL

AREA PERCEPTIVO-MOTORA

		0-2						2-3		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tono Corporal	Tensión.....									
	Relajación.....									
	Atonidad.....									
Tipo de movimientos ...:	Lentos.....									
	Precipitados.....									
	Sedentarios.....									
	Coordinados.....									
	Gruesos.....									
Cantidad de movimientos :	Mucho.....									
	Poco.....									
	Normal.....									
Tumbado (decúbito prono) :	Levanta la cabeza....									
	Apoya los brazos.....									
	Apoya las piernas....									
	Reptar.....									
	Gatear.....									
Sentado .....:	Se mantiene con ayuda									
	Se mantiene sólo/a...									
	Se sienta sólo/a.....									
De pie .....:	Se sostiene con ayuda									
	Se sostiene sólo/a...									
	Se pone de pie.....									
	Se mantiene sobre.... un sólo pie									
Caminar .....:	Camina con ayuda..... del adulto/a									
	Camina con ayuda..... de material									
	Camina sólo/a.....									

		0-2						2-3		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Escaleras:	Sube gateando									
	Sube con ayuda									
	Sube solo/a									
	Sube alternando los pies									
	Baja gateando									
	Baja con ayuda									
	Baja solo/a									
	Baja alternando los pies									
Carrera	Corre con seguridad									
	Corre con inseguridad									
	No utiliza la carrera									
Saltos	Salta un escalón									
	Salta un escalón con los pies juntos									
Equilibrio:	Dinámico									
	Estático									
	Después del movimiento									
Manipulación:	Coge los objetos con seguridad									
	Utiliza con independencia los dedos (piensa)									
	Manipula hábilmente con los objetos									
	Busca objetos nuevos									
	No muestra interés por el entorno									
	Saca objetos de los recipientes									
	Mete objetos en los recipientes									
	Utiliza los objetos para su uso habitual									
	Realiza actividades de colección									
	Realiza actividades de encaje									
	Establece correspondencias									
Percepción:	Sigue los objetos con la vista									
	Discrimina colores									
	Reacciona ante el ruido									
	Localiza sonidos									
	Discrimina sabores									

OBSERVACIONES SOBRE EL ÁREA PERCEPTIVO-MOTORA

AREA DE EXPRESION

		0-2						2-3		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Actitud General	Comunicativa									
	Inexpresiva									
	Responde a demandas									
Comunicación -con el adulto/a:	Fácilmente									
	Con dificultad									
	A menudo									
	Poco									
-con compañeros/as:	Fácilmente									
	Con dificultad									
	A menudo									
	Poco									
Actividades de expresión:	Participa									
	Se inhibe									
	Imita									
	Evita									
Comunicación a través de:	Gestos									
	Sonrisa									
	Llanto									
	Grito									
	Palabras									
Comprensión:	Entonaciones									
	Gestos									
	Palabras familiares									
	Ordenes sencillas									
Nivel de lenguaje oral:	Balbucea									
	Vocaliza sílabas definidas									
	Repite el sonido que oye									
	Palabra-frase									
	Asocia dos palabras									
	Frases de tres palabras									
	Niega verbalmente									
	Plantea preguntas									
	Utiliza entonación									
	Utiliza artículos									
	Utiliza pronombres personales									
	Utiliza la cópula "es"									
	Yuxtaposición de enunciados									
	Coordinación de enunciados									

		0-2						2-3		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nivel de articulación:	No se entiende lo que dice									
	Se le entiende con dificultad.....									
	Se le entiende claramente.									
Actitud ante el material plástico:	Manipula.....									
	Lo rechaza.....									
	Lo "acaricia".....									
Garabateo:	Simple.....									
	Múltiple.....									
	Controlado:.....									
	Descontrolado.....									
Técnicas (iniciación):	Recortado.....									
	Rasgado.....									
	Modelado.....									
Musical:	Diferenciación sonido-silencio.....									
	Reproducción de ritmos....									
	Reproducción de sonidos (canciones).....									
Corporal:	Imita acciones simples....									
	Encadena actividades en la globalidad.....									
	Utiliza su cuerpo para expresarse.....									

OBSERVACIONES SOBRE EL ÁREA DE EXPRESIÓN

1 Fecha _____ Realizado _____
2 Fecha _____ Realizado _____
3 Fecha _____ Realizado _____
4 Fecha _____ Realizado _____
5 Fecha _____ Realizado _____
6 Fecha _____ Realizado _____
7 Fecha _____ Realizado _____
8 Fecha _____ Realizado _____
9 Fecha _____ Realizado _____

ANEXO XV
ESQUEMAS DE EVALUACIÓN

PARA QUE	QUIEN EVALUA	A QUIEN O A QUE SE EVALUA	QUE SE EVALUA	COMO SE EVALUA	CUANDO Y DONDE
ANALIZAMOS LOS COMPONENTES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y REFLEXIONAMOS SOBRE LA PRACTICA REAL	EDUCADOR/A EQUIPO PADRES NIÑOS/AS	NIÑOS/AS EDUCADOR/A GRUPO DE ALUMNOS/AS PROYECTO DE CENTRO PADRES EQUIPO	ADAPTACION RELACIONES HABITOS SICOMOTRICIDAD JUEGO LENGUAJE EXPERIENCIAS EXPRESION PLASTICA, MUSICAL Y GESTUAL RAZONAMIENTO LOGICO-MATEMATICO MOTIVACION ACTITUD CON EL GRUPO PARTICIPACION EN EL PROYECTO CURRICULAR FORMACION COMUNICACION VERBAL Y NO VERBAL INTEGRACION MIEMBROS COMPORTAMIENTO CON MATERIALES Y ESPACIOS FUNDAMENTACION OBJETIVOS/CONTENIDOS METODOLOGIA ACTIVIDADES ESPACIO MATERIALES TIEMPOS EVALUACION PARTICIPACION EN LA MARCHA DEL CENTRO RELACION CON NIÑOS/AS COORDINACION	OBSERVACION NATURAL ESTRUCTURADA Y NO ESTRUCTURADA LISTA DE CONTROL ESCALAS DE VALORACION CUESTIONARIOS DIARIO ESCOLAR ANECDOTARIO ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y NO ESTRUCTURADA FOTOGRAFIA	DONDE: AULA PATIO OTROS ESPACIOS SITUACIONES: JUEGO LIBRE ACTIVIDAD ORGANIZADA TAREAS RUTINARIAS(COMIDA, HIGIENE,SIESTA) EN LA LLEGADA Y PARTIDA MOMENTOS: CONSTANTEMENTE INICIALMENTE DIARIAMENTE(PARA PADRES) MENSUAL O TRIMESTRALMENTE ANUALMENTE

12 . BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

BOSCH, L.P. (1977). *Evaluación en el Jardín de Infancia.* Buenos Aires, Librería del Colegio.

BRIGGS (1983). *El niño feliz*. Barcelona, Gedisa.

BRUNET (1978), *Lezine. El desarrollo psicológico de la infancia*. Madrid, Pablo del Río.

COLL, C. y otros (1988). *El marco curricular en una escuela renovadora*. M.E.C., Editorial Popular.

Decreto de Educación Infantil. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, (1992).

Diseño Curricular Base de Educación Infantil. M.E.C., (1989).

FREUD, S. (1978). *Psicoanálisis del Jardín de Infantes.* Buenos Aires, Kapelusz.

GASSIER (1983). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Massou, S.A.

GESELL (1981). *El niño de 1 a 4 años*. Paidós.

H.A. PEINE, HOWARTH (1978). *Padres e hijos: problemas cotidianos de conducta*. Madrid, Siglo XXI).

HAGSTROM, J. *Juegos con niños*. CEAC.

JIMÉNEZ, J.R., JIMÉNEZ MORAGO, J. (1990). *Educando a los tres años*. I.A.E.E. y F.P. Sevilla.

KAMII (1985). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Aprendizaje Visor.

El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil. M.E.C.

OSTERRIETH (1978). *Psicología Infantil*. Madrid, Morata.

PÉREZ CANO (1986). *Psicología infantil de 0 a 6 años*. Azara S.A.

PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.

RONDAL, R.A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica.

ROSA SENSAT, GRUPO (1980). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Monografías de perspectiva escolar. Madrid, Pablo del Río.

SPITZ (1978). *No y Sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Horrne/Sicología de hoy.

TONUCCI, F (1978). *Por una escuela*. Grec.

VARIOS AUTORES (1991). *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial.

VARIOS AUTORES (1986). *Práctica de los rincones con niños de 2 a 6 años*. M.E.C.

VARIOS AUTORES (1978). *Educación Preescolar. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona, CEAC.

VARIOS AUTORES (1988). *Diseño curricular de Educación Infantil*. Junta de Andalucía.

VARIOS AUTORES (1990). *Áreas y ámbitos de conocimiento y experiencia*. Volumen I, II.

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuadernos de Pedagogía:

- VARIOS AUTORES. *Piaget en el aula*. Octubre 1988, nº 163.
- DUBREUCQ-CHOPRIX. *La escuela Decroly de Bruselas*. Octubre 1988, nº 163.
- ODENA. *Educación de los hábitos de la Escuela Infantil*. 1978, nº 25.
- PALACIOS. *¿Existen estadios en el desarrollo del niño?* Mayo 1986, nº 137.
- *Los padres van a la Escuela*. Abril 1987, nº 147.
- *Reforma y Curriculum*. nº 168.
- *Monográfico curriculum*. 1986, nº 139.

PONENCIA. MORENO PALACIOS. *Implicación de los padres en la educación de los niños*. Madrid, (1989).

Revista de la associacio de mestres-infancia.

- *Educar de 0 a 6 años* (1992).

Documentos de la Escuela Infantil "Giner de los Ríos" (ponencias, artículos...) (desde 1979 a 1992).

2. C.P. SANCHO PANZA

COORDINACIÓN:
Antonio Rodríguez Ramírez

EQUIPO:
Encarna Sánchez Huete
José Antonio Ramírez García
Mar Calderón Martos
Carlos López Jiménez
Luisa A. López Vallecillos

COLABORA:
Michel X. R. Maurice

PARTE PRIMERA

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surgió por la iniciativa de un grupo de profesores que coinciden en un Centro de nueva creación, supuestamente LOGSE, y dedicado a Educación Infantil (por razones de comodidad en la lectura, no especificaremos el genero de los niños, de los profesores o de los padres o, lo que es lo mismo, dejaremos que el genero por defecto sea el masculino, salvo, por supuesto, cuando el sentido requiera una especificación, en cuyo caso subrayaremos la palabra niño, por ejemplo).

A través de los debates iniciales, de las reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la resolución de la multitud de pequeños problemas inherentes y consubstanciales a la labor escolar, fueron tomando cuerpo unas ideas comunes en la actuación con niños y familias, y una preocupación por hacer un trabajo continuo, con base sólida, y que responda a las necesidades de todos y cada uno de los niños y mayores implicados en la vida dentro de la escuela, y en la trascendencia de dicha labor más allá de los límites físicos de este Centro.

Tras un recorrido por los pareceres, creencias e ideologías de todos, se vio la necesidad de comprender tanto lo que circunda como lo que esta inmerso en el proceso educativo; con ello se puso de manifiesto lo difícil que resultaba expresar el gran *iceberg* que supone la Educación Infantil.

En nuestra concepción, representar la educación es poner en funcionamiento todos los métodos que conllevan una investigación: observación directa e indirecta, recogida de datos, estudio de campo, materiales que favorezcan el estudio de estos, etc.; asimismo, significa poner en funcionamiento parte de nosotros mismos, por ejemplo ilusión y empatía, y capacidad para transmitirlo y recibirlo de los demás. Buscamos ser sinceros con todo lo anterior para poder llegar a una dinámica de grupo adecuada a nuestros intereses, medios y fines.

Con vistas a capacitarnos para la realización del trabajo que se iba a desarrollar a partir de la propuesta, para ahondar en él e ir dándole una forma determinada, llegamos a formar un Equipo de Trabajo muy concienzudo, con un apretado calendario de reuniones - todas ellas fuera del tiempo de dedicación a la Escuela -, miles de esquemas que barajar, tales como distribución de funciones, que siempre acababan intercambiándose para, finalmente, ser realizadas conjuntamente.

Este Equipo de Trabajo está integrado por la mayoría del Equipo Docente del Centro “Sancho Panza” (todos aquellos que tienen una tarea directa con los niños), al que se agrego una persona “externa”, especialista en Psicología, que nos pudo orientar sobre las formas de dinamizar el trabajo, y nos proporcionó las bases para enfocar la Psicología Infantil de esta etapa, así como en el trabajo con los distintos niveles de relación que se dan en la Escuela.

Dentro del Equipo del Centro, contamos con un especialista en Pedagogía, y con otros que, previamente, habían demostrado su interés por y en distintos campos de la Educación, sobre los cuales habían reflexionado y se habían formado, tales como la Psicomotricidad, la visión que de la ciudad tiene el niño, la Fauna y la Flora en la escuela, o la relación que mantienen los ámbitos con otras partes del currículo.

Esto hizo que nos situaremos eufóricamente en un punto de partida.

Sin embargo, a medida que intentábamos plasmar nuestros tan discutidos propósitos y nuestros objetivos tan precisos, nos topábamos con una realidad bastante alejada de la dinámica del deseo. Nos faltaba una serie de medios materiales, pero y sobretodo escaseaba el tiempo, lo cual hizo agotador -a veces- el ir superando fases, bloqueos y hasta nuestros propios "altibajos".

No obstante, seguíamos teniendo una gran dosis de esperanza, no sólo en el Proyecto Curricular de Ciclo, Proyecto de Centro (ya que aquí coincide al ser este Centro para la Etapa de 3 a 6 años) como realización de un trabajo y su reflejo impreso, sino también en todo lo que estamos viviendo con esta elaboración, que se plasma en un *trabajo real de Equipo* en el que intentamos aunar nuestro "pensar" con nuestro "sentir", y que todo ello se refleje en nuestra acción cotidiana en el aula.

Estamos viendo, pues, que trabajar en equipo es costoso en tiempo y en dificultades, tanto a nivel individual como colectivo, pero también estamos viendo que es enriquecedor en grado superlativo, y para ambas partes.

Otra cosa que nos ha sorprendido reiteradamente es la forma en que llegamos a expresar conjuntamente las cosas, tras un proceso que incluye:

- El debate y la discusión,
- La unión y la desunión,
- La formación y la información,
- Y el compañerismo y el "requemor"...

¡Ay!, también hemos superado momentos muy difíciles, no llevados por disparidad de criterios, sino más bien por la forma de presentarlos. Por otra parte, también nos resultó sorprendente la forma en que hemos ido tomando de cada uno del grupo su formación y reciclajes previos al trabajo, que todos íbamos absorbiendo paulatinamente, sin que quedara parte alguna aislada o no asumida como Equipo y/o personas.

Éste es el equipo con que nos lanzamos, con el mejor talante, a expresar nuestro Proyecto:

1. Un posicionamiento inicial, que abarca la Metodología, los Objetivos, los Contenidos..., es decir, nuestro punto de partida, madurado tras una larga reflexión sobre todo ello, y teniendo en cuenta todas las variables que puedan darse en nuestro Centro.

2. La búsqueda de logros, mediante la implementación del propio Plan de Acción en el Ciclo, respetando similitudes y diferencias de cada nivel de edad.

Estos logros irán viéndose evolutivamente en los pasos más relevantes: en la acción cotidiana y a través del juego.

Relaciones que están implicadas:

- Adulto-Niño
- Equipo Docente
- Otras relaciones que surgen...

Es decir, que nuestro Proyecto estará en el aula, en el Centro, en el entorno más próximo, así como en la familia. Todo ello será fruto del trabajo en común, de la búsqueda de instrumentos acordes al análisis evolutivo de cada situación, y del papel especial desempeñado por la EVALUACIÓN, tanto respecto de este último apartado (2), como de la coordinación con el anterior (1).

Para no seguir adelantando acontecimientos, pasaremos a describir de pleno nuestro "Proyecto de Ciclo" que, para una mejor exposición, hemos dividido en Apartados, en un intento por deslindar lo que, en la práctica educativa, resulta mayormente indirimible.

Esperamos que comprendáis nuestra reiteración, pues a veces consideramos las mismas cosas desde distintos puntos de vista, según el apartado que pretendíamos analizar: lo que nos preocupaba - realmente - era dar a entender que menospreciábamos, o aún excluíamos de nuestra exposición algún punto, tema o acción que resultaba ser primordial en nuestro labor cotidiana.

He aquí algunas de las frases que propiciaron la reflexión en el seno del Equipo Docente:

- "Dentro de la vida mental y natural del niño, la función simbólica es de una importancia extremas" (Marta SCHINCA, Psicomotricidad, Ritmo y Expresión Corporal).
- "Hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de las funciones motrices, del movimiento y la acción, con el desarrollo de las funciones psíquicas".(PICQ y VAYER, Educación Psicomotriz)
- "La Educación tiene tres objetivos:

1º Hacer del niño un ser de Comunicación.

2º Hacer del niño un ser de Creación (Imaginación).

3º Formarlo para el pensamiento Operatorio, y para esto tiene que acceder a la realidad del objeto."(B. AUCOUTURIER, III Jornadas nacionales de Psicomotricidad, Madrid 1982)

- "El crecimiento neuronal continúa después del nacimiento con una contribución del medio cada vez más importante, determinando la formación continua de nuevos y más complejos circuitos neuronales..."
  (Teorías neurofisiológicas)
- "El dinamismo motor está estrechamente vinculado a la actividad mental".(H. WALLON)
- "El periodo de 2 a 5 años, teniendo en cuenta la elasticidad de las fronteras, debería ser mejor conocido por los padres, ya que es el mejor descrito por los psicólogos, quienes unánimemente afirman: es un periodo fundamental en el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, para el porvenir del niño".(P.VAYER, el Diálogo Corporal)
- "Entendemos por Yo Corporal al conjunto de reacciones y acciones del sujeto que tienen por misión el ajuste y adaptación al mundo exterior. [...] La construcción del plano perceptivo o senso-motor y plano representativo o intelectual, (como dice Piaget) presentan un factor común que es la motricidad. [...] Las relaciones personales están, por tanto, siempre presentes en el curso de las diversas situaciones educativas".(P. VAYER, el Niño frente al mundo, Ed. Científico-Médica, Barcelona, 1977)

2. SITUACIÓN DE PARTIDA

1. SITUACIÓN DE QUE PARTIMOS COMO ORIGEN, Y DESTINO DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Son dos los elementos que consideraremos para el análisis de la situación concreta de partida en este Proyecto de Ciclo:

A- Características y tipo de centro.

B- el medio urbano.

En este punto, conviene enunciar la meta que perseguimos al analizar los elementos: se trata de entresacar una serie de determinantes aplicables a priori al proceso educativo en su conjunto, es decir, al Proyecto de Ciclo en todos sus aspectos y elementos. Un ejemplo:

"La ciudad contiene una organización del espacio donde coexisten de forma simultánea vehículos y personas, con una serie de normas y reglas que es preciso respetar para nuestra propia integridad física".

Las consecuencias de esta afirmación las vemos reflejadas en los Objetivos Generales del Proyecto de Ciclo, en los que se afirma la necesidad de desarrollar un programa de Educación Vial. La Propuesta metodológica contiene otra afirmación, en el sentido de que el niño va apropiándose progresivamente de la realidad exterior a él mismo, y que parte de esa realidad es la calle y el mantener su seguridad física. En el Plan de Acción de Nivel se observará que las salidas al exterior conllevan la aplicación de una serie de normas, entre ellas cruzar las calles por el paso de cebra. De esta forma podríamos seguir detectando la interpelación antes mencionada a lo largo de todo el Proyecto Educativo de Ciclo. Desglosemos ahora los dos elementos mencionados:

A) CARACTERÍSTICAS Y TIPO DE CENTRO

En este caso nos encontramos en un Centro de reciente creación, con cinco unidades de Educación Infantil en los niveles de 3, 4 y 5 años. Esta circunstancia tiene una serie de inconvenientes, resumidos en esta frase: "Todo está por hacer". También conlleva algunas ventajas:

- No acarrear con estructuras y costumbres escolares de las cuales no hayamos sido partícipes.
- Posibilidad de plasmar un proyecto educativo para el Centro, con los distintos puntos de vista de los miembros del equipo docente, precisamente a partir de la integración y complementación de nuestras respectivas posiciones, lo que tendrá, como consecuencia la construcción de un proyecto

común que supone una "creación" que, de alguna manera, está por encima de todos nosotros y nos "une".

La arquitectura del edificio escolar permite la utilización común de varios espacios que tendremos que crear educativamente: Sala de Psicomotricidad, Sala de Audiovisuales, Biblioteca, pasillos, etc... Al estar separados los servicios administrativos del resto de la escuela, en otro edificio, se pueden realizar numerosas actividades internivelares sin carreras incontroladas de niños en los mismos pasillos del Centro; esas actividades pueden ser ensayos de canciones para Carnaval, de representaciones teatrales, etc...

Por otro lado, la amplitud de las aulas permite una organización del espacio acorde con las necesidades de movimiento de estas edades; por ejemplo, para los grupos de años, es posible articular un espacio de acción sensomotriz dentro de la misma aula.

Analizando los espacios exteriores, observamos que se pueden desarrollar al aire libre diversas acciones encaminadas al conocimiento del mundo físico (manipulación de materiales: arena, agua, experiencias de Educación Ambiental, etc.) y social (interacción de los distintos niveles en el mismo espacio, con el consiguiente aprendizaje brindado por el modelo de los más mayores).

B) EL MEDIO URBANO

El *medio urbano*, como medio físico concreto organizado socialmente de forma exhaustiva, reúne una serie de características, que a continuación enumeramos:

Es el entorno "natural" del niño, entorno del que tiene que ir apropiándose progresivamente, con el seguimiento de la familia (principalmente en aspectos de uso y seguridad) y con el de la escuela, explorando y descubriendo sus rasgos y atributos, en definitiva construyéndolo como el escenario en el que actuará culturalmente con el paso de los años.

Dicho entorno precisa de un tratamiento educativo específico: Educación del Medio Ambiente, Educación para la Salud, etc... Con frecuencia, no está pensado para desarrollar las necesidades de movimiento de los niños, dado el peligro que acecha en muchas de sus zonas; este aspecto conlleva otro muy importante: el desarrollo de la autonomía del niño se ve frenado, ya que esta inseguridad mantiene la dependencia.

También significa una traba en la actuación en el medio natural y, en consecuencia, acarrea un déficit en nociones de índole física y social: se reduce la actuación en el medio, así como la observación y apreciación de aspectos biológicos.

Por si fuera poco, el entorno urbano merma además el desarrollo motor: las distancias y el estrés también tienen sus implicaciones, y los niños aún mantienen una dependencia muy fuerte en aspectos tales como el vestirse y el desvestirse, y se ve restringida su autonomía en las comidas (pues siempre se va con prisa)...

Estas descripciones del medio urbano nos obligan a tener en cuenta, en el proyecto educativo, una serie de mecanismos compensadores y correctores, por lo que resulta necesario articular un planteamiento de Educación Ambiental que permita:

- El acceso a la Naturaleza, es decir, a su uso y conservación.
- La educación de los niños en pro de una mejora del medio urbano en el que habitan: organizar el espacio para su aprovechamiento por parte de los niños, reducir, paliar o eliminar los ruidos, la contaminación, etc...
- Trasladar a la Comunidad, desde la escuela, la reivindicación de la ciudad habitable por la infancia, ordenándola, teniendo en cuenta que los niños viven en ella, y que tienen unas necesidades

que difícilmente se pueden cubrir en la organización actual del paisaje urbano.

- Prever las necesidades no cubiertas para intentar desarrollarlas en el seno de la escuela:
- Más actividades al aire libre, que repercutirán positivamente sobre su salud y sobre los procesos de aprendizaje.
- Actividades que faciliten la autonomía respecto a su cuerpo y sus movimientos.
- Educación Vial, como un programa vital.
- La conexión entre familia y escuela cobra una nueva dimensión, ya que en la escuela se va a favorecer la elaboración de las vivencias de fuera de ella (marco familiar y medio urbano), de ahí que resulte beneficioso mantener cierta coordinación respecto al tratamiento de las acciones del niño, mediante la coordinación y planificación hasta donde sea posible, y respetando los distintos puntos de vista.

Ello no obstante, hemos de considerar que el medio urbano también favorece y posibilita otros aspectos, esta vez positivos, que deben tenerse en cuenta desde la escuela:

- Mayor estimulación de los pequeños;
- Acceso a un más amplio abanico de tecnologías.
- Posibilidades de relación con otros centros escolares, y coordinación en tareas.
- Acceso a multitud de actividades culturales.
- Apreciación variada de los modelos de organización social, urbanística, etc...

3. OBJETIVOS GENERALES

En nuestro caso, los Objetivos Generales del Proyecto Curricular coinciden con los Objetivos de Centro ya que, como dijimos, dicho Centro atiende solamente al segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil. He aquí los objetivos que plasman nuestra filosofía y acción educativa.

a) Crear una Escuela para la Vida

El proceso de enseñanza-aprendizaje acontece en un espacio y un tiempo con unas características determinadas. el medio urbano, como entorno, contiene una serie de elementos enriquecedores de este proceso, a la vez que encierra una problemática. Crecer en este entorno, desde la perspectiva de una Escuela para la Vida, significa ser consciente para aprovechar sus recursos en un enfoque de mejora y transformación.

Por otro lado, la coordenada tiempo nos adentra en la vida moderna. Los ritmos y recursos tecnológicos de la época que nos ha tocado vivir deben tener una previsión desde la acción educativa.

b) Implicar a la familia en el proceso educativo

En estas edades, el apego a la familia de los niños es muy fuerte. Una acción coordinada mejora, sin lugar a dudas el proceso de aprendizaje, incidiendo en los aspectos socio-afectivos y emocionales -fundamentales en este ciclo.

Tampoco podemos perder de vista otras implicaciones ya clásicas como, por ejemplo, la relación entre interés de la familia y éxito escolar.

c) Favorecer el desarrollo del “juego espontáneo”

Consideramos el juego espontaneo como uno de los recursos más adecuados para estas edades: permite que las niñas y niños se apropien de la realidad exterior y de las experiencias culturales a través de la actividad por excelencia de la Infancia, además de incentivar un desarrollo global de los sujetos.

d) Potenciar la investigación en todos los niveles escolares, tanto desde el punto de vista del adulto como del escolar

Desde el punto de vista pedagógico, la Educación no es un tema terminado; valiéndonos de esta premisa como piedra de toque, cualquier praxis o estrategia educativa puede ser analizada y mejorada.

La curiosidad infantil tiene un talante experimental e investigador. Un ambiente educativo que privilegie esta perspectiva repercutir positivamente en el desarrollo global antes mencionado.

e) Considerar y enriquecer la "Vida Cotidiana" de la escuela y del aula

La Vida Cotidiana es el escenario en el que se producen los aprendizajes. No consideramos necesario crear un marco educativo artificial o paralelo, pues ello menoscabaría las posibilidades de desarrollo de niños y niñas. La Vida Cotidiana está construida con los intereses y necesidades de los escolares, y constituir, siempre el punto de referencia para las sucesivas intervenciones educativas.

En el Proyecto Curricular que a continuación construimos y desarrollamos, pasaremos a dar forma y realidad a este planteamiento de objetivos.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

SINOPSIS

La Propuesta Metodológica es el marco que nos orienta en las acciones educativas. De ella se desprende la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comenzamos con la fundamentación, de la que extraemos un posicionamiento respecto a las ciencias consideradas a tal efecto:

A) Sociología-Antropología.
B) Epistemología.
C) Psicología-Pedagogía.

Este posicionamiento tiene una doble vertiente:

- individual de cada enseñante.
- del Equipo Docente.

La **Propuesta** se concretiza mediante la implementación de Recursos Metodológicos:

1. La Vida Cotidiana.
2. Juego.
3. Implicación de la Familia.
4. Investigación-Seguimiento.
5. Globalización.

La interacción de estos cinco Recursos metodológicos nos abren las Líneas metodológicas que mediatizan todos los Elementos curriculares.

0. MARCO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La propuesta metodológica está elaborada con la intención de estructurar todos aquellos planteamientos previos que nos permitirán abordar la intervención educativa en el más amplio sentido de la palabra: análisis de partida, reflexión sobre los condicionantes que intervienen, toma de decisiones y planificación educativa y, por último, evaluación sobre el proceso.

Es una construcción metodológica que integra lo interviniente en el currículum, para incidir globalmente en los elementos curriculares. Se destacan como principales los siguientes posicionamientos:

- Respecto a las ciencias intervinientes en la fundamentación.
- Sobre el papel del enseñante y el Equipo Docente.
- Sobre la familia y su papel en el proceso de aprendizaje.
- Sobre la concepción de los aprendizajes y sus situaciones.
- La Investigación en la Acción.

1. FUNDAMENTACIÓN

La reflexión en el seno del Equipo sobre la fundamentación tiene como consecuencia el adaptar la escuela al niño a través de un posicionamiento consensuado, construido a partir de las distintas posiciones educativas de profesoras y profesores.

Consensuar los respectivos posicionamientos requiere un trabajo de todos los miembros del equipo, y supone en cualquier caso el planteamiento de problemas teóricos, como el *currículo oculto* o de problemas prácticos, como puede ser la *organización del aula*. También supone un respeto por las opciones que mantiene cada miembro; el acercamiento o aproximación de estas opciones tampoco es inmediato, sino que supone un rodaje, es decir, cierto tiempo y buen número de debates.

La adaptación -antes mencionada- de la escuela y de lo que ahí se hace a las necesidades educativas de los niños de estas edades, hay que entenderla dentro de un marco conceptual amplio: incluye desde elementos físicos y espacios hasta la propia elaboración del Proyecto Educativo del Centro, pasando por las intervenciones pedagógicas más concretas.

Nos alejaremos en lo posible, a lo largo del Proyecto, de planteamientos excesivamente teóricos, y haremos un esfuerzo por reflejar sucesivos ejemplos que permitan captar, simultáneamente, los principios teóricos deducidos de la fundamentación y su traducción práctica.

Estas son las distintas ciencias consideradas en la fundamentación, y también las directrices que de ellas seleccionamos. Nos permiten dar coherencia a las actuaciones educativas, así como ir descubriendo nuestro currículo oculto, del que somos conscientes cada vez en mayor medida.

1.1. FUNDAMENTACIÓN SOCIOANTROPOLÓGICA

Consideramos el concepto de Cultura como aquel que recoge todas las manifestaciones sociales a lo largo de la Historia de la Humanidad. Desde el punto de vista educativo, asimilamos la realidad exterior al niño a una herencia cultural en la que este interactúa, apropiándose de ella y haciéndola crecer a lo largo de toda la vida infantil y adulta.

Es preciso decir aquí que aceptamos y respetamos la diversidad de estructuras de crecimiento personal fundamentadas a lo largo de la historia, entendiendo los mitos como algo (suceso o vivencia) que actúa sobre los individuos en determinadas ocasiones, y que guarda una relación simbólica en la vida de todos los niños (al igual que influyó en los adultos actuales). La mayoría de estos sucesos acontecen precisamente en la primera infancia, estructurándola.

Desde el enfoque estructuralista, la escuela constituye un subsistencia social integrado en el sistema social global, en el que se establecen diversos roles y relaciones que guardan concordancia con el sistema general en el que esta inmersa.

Institución encargada de sistematizar los procesos de aprendizaje, la escuela está sujeta a una ideología de la que también hemos de ser conscientes, respecto de los fines perseguidos: cooperación o competencia, promoción o rechazo, etc.

1.2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Partimos de una serie de aplicaciones-implicaciones derivadas de la Epistemología, y enunciadas en los DCB de Educación Infantil elaborados por la Junta de Andalucía:

- El hecho como conocimiento.
- La construcción del conocimiento.
- Los contenidos escolares.
- Las propiedades de las cosas.
- La contratación.

1.3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Si bien aunamos los planteamientos de la Psicología y la Pedagogía, es esta última la que sistematizará todas las aportaciones de la fundamentación en un marco concreto para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a la Psicología, sólo profundizaremos en aquellas aportaciones menos conocidas, principalmente las procedentes de un enfoque dinámico.

1. Aportaciones de las corrientes cognitivas (Piaget, Inhelder, ...) en cuanto al aprendizaje en sus distintas fases:

- Modo de aprender: asimilación y acomodación.
- El niño como unidad indisoluble: biológica, psíquica, socio-afectiva.
- El aprendizaje significativo (Ausubel).

2. Aportaciones de Vygotski:

- Interactuación social.
- Papel de la cultura en los aprendizajes.
- Zona de “desarrollo próximo”. Papel del mediador.

3. Aportaciones de Aucouturier y Lapierre respecto a la práctica psicomotriz en la escuela, y en cuanto a la simbología del movimiento.

4. Aportaciones dinámicas.(Para elaborar este punto, hemos recogido una serie de conclusiones enunciadas en el “I y II ENCUENTRO DE RENOVACIÓN PEDAGOGICA”. Granada, Diciembre de 1988-89)

Desde la escuela, pretendemos estar atentos a todo lo que influye en el proceso de aprendizaje, siendo conscientes del papel que desempeñan las relaciones sociales en dicho proceso. Estas relaciones no son homogéneas, por lo que pasaremos ahora a precisar algunos de sus rasgos.

No toda detención en el proceso de aprendizaje es patológica, ya que el aprendizaje también se detiene debido a las sucesivas fases de desarrollo socio-emocional por las que el niño va pasando.

Conviene subrayar la importancia de las actitudes del enseñante en relación con el sujeto, con “el otro”, en la formación de la autoestima y autoafirmación.

La relación transferencial ha de ser considerada como relación que se establece entre dos seres

humanos, en la cual esta en juego toda la historia personal de cada uno de ellos, de forma consciente e inconsciente. En este sentido, el aprendizaje también es parte de la relación con "el otro", el niño de estas edades va construyendo muy paulatinamente su identidad; va tomando modelos de aquellos personajes significativos que le rodean, no de cualquiera, sino de aquellos que tienen un valor afectivo importante para él: en primer lugar de la madre, luego del padre (real o simbólico), más tarde (entre otros) de su "profe".

Cabe distinguir entre modelos familiares que son impulsores del aprendizaje y modelos familiares que le ponen barreras. La relación afectiva que el niño mantiene con la madre o el padre es modelo de futuras relaciones. Estos modelos son difíciles de cambiar. A su vez, las relaciones que establece con el enseñante participan de las mismas características.

La relación con el aprendizaje, además de tener un aspecto saludable, divertido, de crecimiento, etc... también tiene un aspecto doloroso, que detiene en ocasiones el proceso de aprendizaje. Aprender también es renunciar: porque el niño tiene que elegir, y que elegir es renunciar, le supone aceptar que no es omnipotente.

El niño necesita sentir, desde dentro de la institución escolar, que esta le es pertinente, favoreciendo así la socialización y el establecimiento de vínculos. Tener esto en cuenta permite que el niño crezca dentro de la escuela, sin tener que atravesar más períodos de crisis de los que haya menester normalmente.

De lo anterior se desprende que:

- Todo el desarrollo de la imagen de sí, de la autonomía, de la autoconfianza, de la socialización, del vínculo con el aprendizaje y con los demás, etc., entra dentro de lo que hay que programar como parte de la Educación. Toda la relación o todo el desarrollo emocional es parte de lo que llamamos Educación, y que tiene que ser previsto y anticipado.
- Conviene que los enseñantes sepan que, al igual que los procesos mentales conllevan crisis de adaptación en el plano cognitivo (PIAGET, obras citadas en la bibliografía), el desarrollo emocional también tiene sus propias crisis. el conocimiento acerca de esas crisis permite buscar estrategias que ayudan al niño a progresar en su desarrollo emocional.
- La satisfacción o resolución de las necesidades educativas de los niños tiene que mucho que ver con la mediatización afectiva.
- Las distintas identificaciones se van a dar por la vía de la imitación. mientras que la resolución de los conflictos (cognitivos o emocionales) se hará por la vía de la función simbólica, pero la forma en que los niños elaboran esas situaciones será, en esas edades, el juego simbólico.

1.3.1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE ESTAS EDADES.

Inteligencia representativa. el niño es capaz de hacer una serie de abstracciones de la realidad, y de operar con ellas en su mente.

Pensamiento egocéntrico. Los niños de esas edades no son capaces de distinguir con claridad entre su Yo y su No-Yo; piensan que son el centro del mundo, y que los acontecimientos que suceden giran en torno a ellos; no entienden que existan otros intereses distintos a los suyos. Este egocentrismo va desdibujándose conforme avanzamos en las edades 3-6 años.

Tienen un pensamiento amarrado a la percepción, se dejan engañar por las apariencias. Una bola de plastilina contiene más cantidad que la misma bola aplastada. Son características de este pensamiento:

a) La *centración*, o incapacidad para captar distintas variables de un problema.

b) La *representación estática*, o incapacidad de captar transformaciones del mundo externo, de la realidad exterior.

c) *No tienen noción de invariabilidad*: el mismo volumen de líquido trasvasado a otro recipiente más ancho y bajo les sugiere la afirmación de que hay menos líquido.

d) *No tienen noción de permanencia*: ante la disolución de un terrón de azúcar en un vaso de agua, opinan que ha desaparecido.

e) Partiendo del pensamiento animista, mágico, *avanzan hacia la progresiva diferenciación entre fantasía y realidad.*

f) *Yuxtaposición*: al fijarse en las partes de un acontecimiento, tienen capacidad de relacionarlo con el todo.

g) *Sincretismo*: advierten un todo indiferenciado sin percibir la implicación de las partes.

h) No tienen un *concepto claro de tiempo y espacio*.

i) Desarrollan en gran medida el *lenguaje*.

j) Manifiestan una *curiosidad* sin límites.

2. EXPLICITACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLOGÍA. LOS RECURSOS METODOLÓGICOS

Siguiendo el posicionamiento anteriormente expuesto, hemos de pensar en cómo llevarlo a la práctica. No es difícil moverse entre las ideas y, al final, terminar perdido. Precisamente, la forma de no perdernos reside en buscar recursos metodológicos que permitan concretizar sobre el aula, sobre la vida del día a día en la escuela. También es preciso ser realista, por lo que también habrá que tener en cuenta las posibilidades de uso de materiales, así como las personas que van a desarrollar un proyecto de trabajo.

Queremos plantear algo muy simple, **una práctica educativa muy sencilla, pero no por sencilla carente de rigor pedagógico y psicológico** (consideramos, como ya dijimos, fundamental el conocimiento del proceso de crecimiento del niño de 3 a 6 años). Una propuesta como la que vamos a plantear, sin un fuerte soporte teórico y conceptual, podría ser inmediatamente invalidada, de ahí que nos permitáis abundar un poco más aun en la argumentación científica de los recursos metodológicos que vamos a presentar y, principalmente, sobre el JUEGO.

Entendemos que existen **dos** vías principales para desarrollar la Educación Infantil:

- Una, planificando la acción pedagógica de antemano, formulando una serie de tareas homogéneas para todo tipo de niños, persiguiendo diversos fines y objetivos que, normalmente (en la mayoría de los casos), podrían alcanzar solos en un medio educativo apropiado. A esta categoría pertenecen muchos métodos que aparecen por doquier en la practica educativa, y que tienen el papel (textos de fichas y similares) como principal soporte.
- Otra, basada en el conocimiento profundo de los niños de estas edades, en cómo se estructura su crecimiento, mediante que procesos y, a la luz de estos conocimientos, formular una praxis educativa en consonancia con ellos. O, lo que es lo mismo, partir del niño, de sus necesidades e intereses actuales, sabiendo que son diversos y simultáneas (en esas edades las necesidades educativas son distintas para cada niño, así como sus situaciones emocionales), de sus diferentes ritmos de apropiarse de la realidad exterior a ellos (aprender). el eje de este haz de planteamientos se puede resumir por atención individualizada a los alumnos, viéndolos como “sujetos” en el marco de un grupo social al que pertenecen.

La primera forma corresponde a la elaboración de un complejo cuerpo pedagógico y didáctico que se aplica al niño. La segunda manera corresponde a un sistema de trabajo pedagógico-didáctico que parte del niño en concreto, adaptándose a él, siguiéndolo y acompañándolo en el transcurso de su primera infancia. Entre ambos planteamientos caben muchas posibilidades; algunos de los que componemos este equipo comenzamos por el primero y hemos desembocado en el segundo, otros directamente comenzamos por el segundo. Años de experiencia subyacen en esta propuesta metodológica que hoy queremos compartir con vosotros.

Consideramos como principales recursos metodológicos el juego, *la globalización, el papel de la familia y la investigación-seguimiento* de las acciones en el proceso. La simultaneidad, en el escenario educativo escolar de estos recursos metodológicos, nos asegura un ambiente educativo acorde con nuestro posicionamiento.

Estos son los recursos metodológicos, con su valor principal y su campo de acción:

RECURSOS METODOLÓGICOS

JUEGO

- Punto de partida del proceso educativo.
- Tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VIDA COTIDIANA

- Escenario vital.
- Marco educativo.

INVESTIGACIÓN

- Forma de actuar y valorar con finalidad educativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PAPEL DE LA FAMILIA

- Parte comprometida en el proceso de educación de sus hijos/hijas.

GLOBALIZACIÓN

- Como forma en la que percibe la realidad exterior durante la infancia.
- Como forma de entender la unidad indisoluble que constituye el niño.
- Como forma de desarrollar los procesos de aprendizaje.

2.1. LA VIDA COTIDIANA, COMO FUENTE DE APRENDIZAJE DIARIO Y CONTINUO

Constituye el marco en el que devienen los sucesos a lo largo de la jornada escolar, donde se construye la "historia" comun del grupo clase, por una parte, y de la escuela, por otra parte.

Es el soporte de las fuentes de aprendizaje, de las acciones cotidianas y de las rutinas inevitables para el bienestar y referencia de los niños.

Proporciona un espacio y un tiempo a la vida de un grupo social organizado para conseguir un proyecto educativo, esbozado o definido (en función del nivel de cohesión del grupo).

Conviene destacar aquí la importancia que revisten la calidad y la consideración pedagógica con que se construye la vida cotidiana, ya que se trata del escenario (más rico o más pobre, más denso

o más simple, etc.) del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contiene, potencialmente, las situaciones que permiten a los escolares apropiarse de la realidad exterior jugando, ensayando, repitiendo, aventurando hipótesis de conocimiento ante los diversos enigmas que plantea el progresivo apropiamiento de dicha realidad. Es de forma simultánea, el origen y destino de las intervenciones pedagógicas sobre las vivencias diarias.

Marco social de referencia, ahí es donde se desarrolla la adaptación del niño, su integración, su pertenencia a un grupo y donde se van tejiendo los vínculos afectivos escolares. La vida cotidiana ha de estar estructurada espacial y temporalmente; esta estructuración ayudará al niño a conquistar, mediante sus propias vivencias, estas nociones espacio-temporales de la forma más normal.

Este entorno resulta ser, en definitiva, el medio en el que los escolares desarrollan su actividad, la cual es esencialmente lúdica.

Recordemos que la vida cotidiana de la escuela tiene dos hitos diferentes y complementarios: la clase-aula, como primer marco referencial cotidiano e inmediato, y la vida cotidiana global de la escuela, de la que participan todos los niños, adultos.

A su vez, la vida cotidiana del niño tiene otro escenario que interactúa con el escolar: el escenario familiar (a la escuela le corresponde sistematizar e integrar este último).

2.2. EL JUEGO (Destacamos como importantes para la elaboración de este recurso metodológico, las aportaciones de Maite Garaigordobil en su libro: “Juego y Desarrollo Infantil “. Ed. Seco Olea. 1988; y de D.W. Winnicott en su obra: “Realidad y Juego”. Gedisa. 1972)

A primera vista, el juego y el niño son absolutamente inseparables. Cuando un niño no juega, es síntoma de que algo importante esta pasando, de que algo gordo esta bloqueando el desarrollo normal. Este tipo de apreciaciones nos indican que el juego es algo inherente al niño, en la medida en que mediatiza su proceso de aprendizaje.

Llegamos a la conclusión de que el juego es el modo por excelencia para aprender en estas edades, tras un recorrido por las fuentes teóricas (a su vez fundamentadas en la practica), poniendo en relación los aprendizajes propios de esta edad con los aprendizajes posibles o potenciales descritos en los DCB.

Pretendemos, en las líneas siguientes, demostrar cómo el juego es el medio ideal para conseguir los objetivos de la Educación Infantil, así como la mejor forma de desarrollar los contenidos de la misma.

Contribuciones del juego al desarrollo integral de los niños de Educación Infantil.

Llamamos juego a la actividad que más tiempo ocupa en los niños menores de 6 años. Nos proponemos ocuparnos del juego porque constituye una característica fundamental en la acción infantil, y porque desempeña funciones esenciales durante su crecimiento, el juego, actividad por excelencia de la Primera Infancia, es el instrumento de exteriorización del mundo infantil, fenómeno mucho más complejo de lo que parece en un principio. En esas edades, el juego es necesario para el desarrollo físico, social, intelectual y emocional.

Ofrecer la posibilidad de que jueguen libre y espontáneamente, dentro y fuera de la clase, es asegurar un desarrollo óptimo respecto al crecimiento infantil, el juego evoluciona con los escolares, a la par con el proceso de maduración.

Ahora bien, en la escuela estos juegos se suelen hacer en presencia del adulto, quien tiene la posibilidad de intervenir para mejorar o enriquecer esta situación, así como para seguirla con una actitud “pedagógica” que le permitirá evaluar situaciones, logros y conquistas.

Es importante señalar que, incluso cuando el adulto (profesor, monitor, otro tutor, etc.) participa en el juego de los niños, lo hace como compañero simbólico, siendo su papel el de agente de apertura de los caminos que los niños hayan de recorrer.

Seguidamente, pasaremos a describir las aportaciones del juego a los distintos desarrollos de los niños en las edades entre 2-3, 4 y 5-6 años. Insistimos en la globalidad del desarrollo: el desglose según los distintos desarrollos permitirá no obstante una mejor apreciación de las posibilidades educativas del juego como recurso metodológico. En la práctica del juego espontáneo, estos desarrollos tienen lugar de forma simultánea.

Por otra parte, queremos subrayar que nuestro posicionamiento, al igual que para la etapa de fundamentación, se fundamenta en diversas interpretaciones tradicionalmente vinculadas con el campo de la Psicología, interpretaciones que no consideramos contradictorias, sino complementarias: corrientes cognitivas (Piaget, inter alia) y corrientes dinámicas (Freud, inter alia).

2.2.1. JUEGO Y DESARROLLO PSICOMOTOR.

En estas edades, se aprecia una intensa actividad psicomotora y sensorial: los niños viven y se expresan básicamente a través del cuerpo. Su globalidad tiene al cuerpo como instrumento de expresión. Se aprecian tres momentos estructurales en la evolución de la comunicación(A. Lapierre y B. Aucouturier. “La Educación Psicomotriz como terapia”. 1977):

a) Comunicación a través del cuerpo.
b) Comunicación mediatizada por los objetos.
c) Comunicación mediatizada por la palabra.

Esta evolución de forma independiente, sino que esta a su vez mediatizada por la calidad de la relación en terminas de afectividad, como factor facilitador o inhibidor de dicha evolución.

La actividad motriz y espontánea tiene un papel importante no sólo en el aula de psicomotricidad, sino en toda la vida cotidiana de los escolares. Este enfoque nos abre nuevas perspectivas, que conllevan:

- la revisión de los espacios educativos en general:
- el cuestionamiento de nuestras intervenciones educativas, para encarar nuevas propuestas;
- un enfoque renovado de los acontecimientos, con el fin de detectar objetivos y contenidos que se están trabajando o elaborando;
- un esfuerzo por captar el significado oculto del juego, por responder a este significado: mientras los niños juegan, el adulto se plantea hipótesis sobre el porque de ese juego, intentando comprender que pasa por la cabeza del niño, y responder a ello.

Los juegos psicomotores que realizan espontáneamente los niños de estas edades fomentan:

- la coordinación dinámica global;
- el equilibrio;
- la precisión de movimientos;
- la fuerza y el tono muscular;
- la estructuración del esquema corporal;
- la percepción espacio-visual;
- la percepción rítmico-temporal;
- la percepción táctil, olfativa y gustativa.

2.2.2. JUEGO Y DESARROLLO INTELECTUAL

Gran parte de las actividades de estas edades pueden designarse como “manipulación de objetos”, y proporcionan una ganancia en información. Se incluyen en este concepto la manipulación de juguetes, la construcción, desmontar y volver a montar. Esas acciones son estimulantes para los niños como también lo son, en cierta medida, la novedad y el cambio, la sorpresa, la complicación, la incertidumbre y el conflicto.

Es frecuente que sigan jugando con el juguete aun cuando haya perdido todo lo que de nuevo hay en él; lo transforman o simbolizan para otra función, van creando, van construyendo, ...: están interactuando nuevas estructuras de pensamiento.

Creemos que estos ejemplos son suficientes para detectar las posibilidades de desarrollo intelectual a través del juego. Centrémonos ahora en la Teoría del egocentrismo de Piaget. La inteligencia es una forma de adaptación al entorno, y es el juego una forma de relación de los niños con su entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo y, en definitiva de construirlo.

El juego infantil desempeña importantes funciones en el desarrollo intelectual:

- Es un instrumento para investigar cognoscitivamente el entorno, elaborando y desarrollando estructuras mentales. Es la primera forma en que los niños se simbolizan (imitando roles: jugando a casitas, a médicos). A su vez, este simbolismo compartido con los compañeros dará lugar a la regla del juego.
- El juego es el momento de asimilación en el que el individuo relaciona lo que capta con sus experiencias previas, adaptándolo a sus necesidades.

Así, el juego se reconoce por una modificación de la relación de equilibrio entre lo real (la realidad exterior) y el YO que influye en el proceso evolutivo de la inteligencia.

Recordemos que **Piaget** establece la clasificación del juego en: Juego senso-motor, Juego simbólico y Juego reglado.

Estos tres tipos de juego que ya se pueden apreciar en los 3-6 años, siguen una progresión cronológica. A los 3 años se aprecia juego sensoriomotriz y comienzo del juego simbólico; a los 4 años el juego simbólico esta en apogeo y continúa de manera intensa hasta el final de esta etapa infantil; al final van apareciendo incipientes juegos reglados. Ahora bien, no se excluyen en la secuencia evolutiva, sino que permanecen y se superponen a lo largo del Ciclo 3-6, e incluso más adelante.

El juego manipulativo-motriz favorece:

- Las experiencias físico-matemáticas que involucran las nociones de peso, tamaño, geometría, correspondencias, topología y espacio;
- El desarrollo del pensamiento abstracto (a partir de la relación de la realidad o imágenes).
- Fomenta, además, la perseverancia y la concentración, al insistir los escolares en las mismas acciones, profundamente ensimismados;
- Facilita el desprendimiento de la yuxtaposición y sincretismo infantil, y
- Promueve la capacidad creadora.

El juego denominado simbólico tiene gran importancia en la apropiación de la realidad social y cultural exterior, ya que

- promueve, en el niño, la adaptación a la realidad y
- una actitud científica frente a los sucesos y acontecimientos de los que participa;

- desarrolla el razonamiento hipotético, al plantearse repetidas hipótesis respecto a los enigmas que le ofrece la vida cotidiana.

En este sentido, y validando la propuesta metodológica, se puede afirmar que el juego de los niños es:

- **el camino a la abstracción**: estimula la formación de los procesos cognitivos e incentiva atención y rendimiento.
- **una valiosa fuente de aprendizaje**: siempre es contacto y conocimiento del ambiente: en el juego, el niño experimenta, investiga y conoce el mundo exterior, y también a sí mismo.

Las inhibiciones en el juego son paralelas a las inhibiciones en el aprendizaje; gran parte de las habilidades y conocimientos se conquistan mediante el juego. En estas edades, sólo aprenden una pequeña parte de las instrucciones deliberadas de los adultos.

El juego fomenta, a la vez que supera, el egocentrismo cognoscitivo: el rol, como hecho de ponerse en el lugar de otra persona, permite la transición del pensamiento centrado al descentrado mediante la representación de los distintos personajes, lo cual significa, por consiguiente, adoptar unos puntos de vista diferentes.

La imaginación y creatividad se desarrollan con el juego, que es la primera actividad creadora.

El juego, como primer lenguaje, estimula la construcción de la realidad exterior al niño y facilita la discriminación del Yo/No Yo.

2.2.3. JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL

Partiendo de la relación triangular Niño/a - Padre-Madre, así como de las identificaciones sexuales y conflictos (Edipo-Electra) de esa relación mediante el juego, podemos afirmar que las manifestaciones afectivas espontaneas de amor-odio y culpa-reparación respecto a sus progenitores son elaboradas precisamente a través de la expresión lúdica de estos conflictos, mediante la repetición continuada y el poder de catarsis (liberación) de este tipo de sentimientos (ej. niña que regaña a su muñeca, en idéntica situación a la que ella vivía en tiempos anteriores).

Al respecto, conviene aquí destacar la aportación de **Freud**, con su teoría del juego como elaboración de experiencias traumáticas.

- La *repetición simbólica*, en la medida en que niños y niñas repiten situaciones que han vivido en la realidad. En la elaboración de la angustia de la separación de la madre, se realiza una descarga simbólica de fantasías agresivas y de amor sin riesgo alguno. Es una forma de elaborar la angustia impuesta por la realidad: los niños repiten en sus juegos todo aquello que, en la vida real, les ha causado una profunda impresión. Cabe señalar aquí que, por tanto, no todo es placer en el juego.
- El juego, con todo, tiene tendencia al placer: la ansiedad, que es muy intensa en el niño, hace que este centre su acción en la repetición que hace, por juego, logrando así descargar dicha ansiedad.
- El juego actúa como disfraz de la libido, siendo asimismo realizador de deseos y vía de descarga de la intensa vida pasional infantil; el niño despliega esta en el juego, cargándolo de un contenido catártico.
- El motor del juego es el deseo de ser mayor.

2.2.4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO SOCIAL

El juego se desarrolla en un marco eminentemente social en el periodo 3-6 años, pasando progresivamente de la acción sobre el objeto a unas interacciones de tipo social, con los compañeros,

cada vez más amplias, complejas y organizadas en el Juego simbólico, para acabar desembocando en el juego reglado. Esas interacciones tienen un papel importante en la toma de conciencia de sí mismos.

Siguiendo la línea planteada por **Vygotski y Ekonin**, consideramos el juego como una actividad en la que se reconstruyen, sin fines utilitarios directos, las relaciones sociales, el juego tiene un origen social, y nace de las condiciones del niño en sociedad. Se ensaya en el papel del adulto, reproduciéndolo cada vez con más realidad, como medio de alcanzar precisamente el modelo que persigue: el adulto. La gran meta del niño sano es "ser mayor".

Otra línea interesante es la planteada por **D. Winnicott** (D.W. WINNICOTT. Realidad y juego. Gedisa, 1972), quien sitúa el juego en el límite entre la realidad exterior y el mundo interior, como un espacio que no pertenece a ninguna de ellas (prolongación del objeto transicional). De esta forma, los juegos van desembocando en la apropiación de la experiencia cultural del hombre. Desde esta perspectiva, esta zona intermedia (el juego), se erige como el instrumento que permitirá al ser humano apropiarse progresivamente de esa experiencia cultural, actuando en esta zona intermedia que, en definitiva, nos proporciona la *experiencia social*.

Es ineludible, miremos desde donde miremos, que el juego constituye el recurso idóneo para crecer y desarrollarse en sociedad. Desde la perspectiva docente, sólo hace falta ubicarlo concretamente en la realidad educativa, tarea que, por cierto, nos planteamos en este Proyecto para el Ciclo 3-6.

2.3. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

¿Es necesario que expliquemos por qué la familia tiene asignado un papel fundamental dentro de nuestra Propuesta Metodológica? Familia y Escuela participamos de un objetivo comun: la Educación de los niños de muy corta edad. Esta última variable (la edad) nos proporciona una serie de características que, como referentes, no podemos perder de vista:

INFORMACIÓN

La información debe ser muy fluida y frecuente. Son muchos los factores que dejan su huella en el estado general del niño y que hacen de este un sujeto con una emotividad a flor de piel, sujeto a frecuentes cambios en sus estados de animo y, en consecuencia, en su disposición para el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante saber si los escolares han pasado una mala noche, por las pesadillas o terrores nocturnos, si esta pasando por una crisis de celos porque ha venido un nuevo hermanito o que su llegada está próxima.

DEPENDENCIA/INDEPENDENCIA

El peso del vinculo afectivo con la madre tiene especial incidencia en la relación y la acción en el aula, así como en las despedidas. Es conveniente que familia y escuela mantengan una posición coordinada respecto a unas pautas a seguir y, ante todo, bien entender la naturaleza de estos procesos para encararlos de una forma adecuada, es decir, con un mínimo de contradicciones.

INTERÉS POR LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA

Cuando la familia mantiene un interés por los acontecimientos escolares, la trayectoria de los niños en el medio escolar toma un nuevo rumbo:

- Se agiliza el proceso de adaptación al nuevo entorno.
- Se favorece el proceso de integración de los escolares en el grupo de los iguales, con el consiguiente beneficio, ya que la integración en el grupo es indicador de aprovechamiento de las situaciones educativas. Cuando no están realmente integrados, no captan las situaciones que acontecen a su alrededor, disminuyen las interacciones y, por consiguiente, los aprendizajes, al

disminuir la participación.

- El interés de la familia por la escuela esta íntimamente relacionado con el éxito escolar.

IDENTIFICACIÓN SEXUAL Y CONFLICTO DE EDIPO Y ELECTRA

Vividos principalmente desde el marco familiar, mediatizan las relaciones, actitudes e intereses de los niños en cualquier ambiente, incluido el escolar.

La reflexión sobre los puntos anteriores nos dan pie a implicar en gran medida a la familia en la dinámica escolar a través de los siguientes cauces:

- Intercambio fluido de información la familia y la escuela mediante contactos espontáneos frecuentes y otros, sistematizados en función de la dinámica establecida y de las necesidades requeridas por una circunstancia concreta.
- Participación en la vida cotidiana de la escuela: en el desarrollo de actividades en el aula y en el Centro, tanto en implicaciones personales como en recursos.
- La acción conjunta familia-centro en la planificación, reflexión, evaluación y seguimiento del proceso educativo.

Las modalidades de participación son consideradas exhaustivamente en el capítulo dedicado a las relaciones entre familia y escuela.

2.4. LA GLOBALIZACIÓN

Puesto que el niño percibe cuanto le rodea de una forma global, toda nuestra intervención educativa se verá impregnada de este concepto. Ahora bien, cabe distinguir matices de globalidad, ya que ciertas estrategias educativas presentan la globalidad desde el punto de vista del adulto, siendo este adulto quien globaliza desde su programación e intervención educativas, estableciendo una serie de relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad para presentárselas a los escolares.

Estas relaciones establecidas no son validas para la niñez, desde su modo de conocer y apropiarse de la realidad exterior, ya que están sujetas a la elaboración de una mente adulta y, lógicamente, los niños no disponen de esa madurez.

Por eso nos proponemos trabajar sobre los objetos educativos a través de los ojos de los niños sabiendo que, cuando actúan o juegan, están desarrollando simultáneamente contenidos y objetivos pertenecientes a las tres áreas del currículum, y que estas tres Áreas sólo están en la mente del adulto.

Para detectar los sucesivos aprendizajes que se van realizando, hemos ideado un sistema de observación y seguimiento que nos permitiera tener constancia de estos aprendizajes y que, a la vez, favoreciera un clima educativo que ponga en funcionamiento aquellos contenidos y objetivos que pudiéramos considerar poco trabajados. En el Plan de Acción del nivel y en la ejemplificación podrá apreciarse dicho sistema de seguimiento con detalle.

2.5. INVESTIGACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROCESO EDUCATIVO

Todo el proceso educativo carecería de rigor si no construyésemos un sólido soporte en el que ubicar los aprendizajes que, progresivamente, van construyendo los niños. Resultaría desastroso dar pie a afirmaciones del tipo: “En esta esa escuela los niños no aprenden nada, lo único que hacen es jugar y jugar”. En previsión de esa frase fácil, hemos querido vertebrar un sistema de seguimiento que verifique la validez de la Propuesta Metodológica.

Partir de un posicionamiento que valora cómo se aprende en estas edades, y valerse de un recurso

natural a las mismas, el juego; ello permite la consecución de los objetivos y el desarrollo de los contenidos propuestos para estas edades.

Para tal fin, debemos prever dos mecanismos principales de seguimiento y evaluación, dentro de un proceso de investigación-acción:

1. Individual, sobre los progresos respecto de la vida cotidiana del niño en el seno del grupo de los iguales, en primer término, y en el seno de la propia comunidad educativa (grupo-escuela).

2. Sobre el Proyecto Educativo en general, para comprobar la validez de la hipótesis educativa enunciada en la Propuesta Metodológica, construida a partir de la teoría que, desarrollada en la práctica diaria, nos indicará el grado de correspondencia con la teoría de que partimos.

Estos dos mecanismos están pormenorizados o concretados en el Plan de Acción de Nivel.

3. IMPLICACIONES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Las implicaciones se concretizan a partir de un haz de **líneas metodológicas** para la intervención educativa en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien estas líneas afectan a todos los elementos del currículum, reflejaremos principalmente aquellas que conllevan una intervención más directa sobre el aula y sobre el grupo.

3.1. LÍNEAS METODOLÓGICAS

- Permitir y animar el desarrollo del juego espontaneo, estando atentos a su desarrollo, para efectuar las intervenciones que se consideren necesarias:
- En cuanto a organización y tiempos.
- Favoreciendo el proceso acción-reflexión-expresión basándose en sus propias vivencias.
- Combinando el juego libre con propuestas de acción basadas en los intereses detectados y en las posibilidades del medio educativo.
- Fomentando la Interactuación social entre miembros del grupo considerado (grupo-clase, internivelar, grupo-escuela, familiar, etc.), como el camino idóneo para apropiarse de la herencia social o de la realidad exterior; el juego simbólico es el principal soporte, jugando al “como si yo fuera ...”, el objetivo fundamental consiste, en definitiva, en fomentar el acercamiento a la experiencia cultural.
- Creando un clima lúdico que permita la catarsis necesaria para su propia salud mental.
- Propiciando la actuación del niño en el medio físico con los objetos: experimentando con ellos, planteándose sucesivas hipótesis mediante el tanteo experimental, ensayando y tomando consciencia de la falsedad de determinados puntos de vista, etc., con vistas a favorecer el desarrollo de sus estructuras mentales.
- Renovando el clima educativo introduciendo novedades, sorpresas, cambios, etc., en una ruptura controlada de la rutina diaria.
- Favoreciendo las relaciones de comunicación entre todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. ÁREAS DE CONOCIMIENTO: LOS OBJETIVOS

Del análisis de nuestra propuesta metodológica, claramente fundamentada, se desprende cual es nuestra intencionalidad educativa:

Estimular la independencia, la curiosidad y la iniciativa del niño, así como su confianza en sí mismo, pues esta es la forma en que el niño irá construyendo su propio aprendizaje.

Se tenderá, pues, a crear los ambientes apropiados para que el niño pueda actuar, experimentar, relacionarse e interactuar con otros de forma que contribuya al desarrollo de sus potencialidades.

Hablamos del juego como recurso metodológico por ser algo directa y plenamente vinculado a la naturaleza del niño, por la importancia de esta actividad lúdica para su desarrollo.

Dicha actividad será el instrumento de crecimiento de su personalidad:

Desde el punto de vista psicomotor: gracias al juego, se desarrollan el cuerpo y sus sentidos, el equilibrio, la percepción y, en general, la confianza en el uso del cuerpo.

Desde el punto de vista cognitivo, jugando se aprende porque:

- se obtienen nuevas experiencias.
- constituye una oportunidad para cometer errores y aciertos, y para resolver problemas.
- se estimula tanto el desarrollo de las capacidades del pensamiento como el de la creatividad.
- se explora y conoce el entorno, se actúa sobre los objetos y se produce un efecto sobre ellos.

Desde el punto de vista socio-afectivo, a través del juego el niño entra en contacto con sus iguales.

Como actividad que implica relación y conocimiento, proporciona al niño:

- Un medio de explorar su puesto en el mundo,
- le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones, y
- le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades.

Los criterios de la selección de objetivos deben responder a este planteamiento, y servirnos de marco de referencia para encaminar las situaciones de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de ese pleno desarrollo.

Por otro lado, nuestro planteamiento no es el de ofrecer al niño una “determinada” actividad para

la consecución de un “determinado” objetivo sino que - como ya dijimos en el capítulo anterior (Metodología) - dado que el escolar se halla inmerso en una globalidad, el conjunto de sus acciones será lo que nos lleve a establecer que objetivos ha alcanzado.

Por tanto necesitaremos una amplia estructura que de soporte al planteamiento de estos objetivos y que, a su vez, interconexione los distintos procesos que el niño realiza en su aprendizaje. Simultáneamente (nunca lo perdamos de vista), le sirve de referencia al educador para revisar y regular el currículo.

Así, agruparemos los objetivos en torno a tres grandes núcleos *interrelacionados* entre sí:

1. ÁREA DE CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO, IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Incluimos en esta área aquellos objetivos que hacen posible el progresivo conocimiento que los niños tienen de sí mismos y de los demás, resultado de la continua interacción que mantienen con los iguales y los adultos que les rodean.

El niño ha de ir configurando su propia imagen, haciéndose consciente de sus características y posibilidades, y para ello debe conocer y controlar su propio cuerpo. Sus posibilidades perceptivas y motrices le serán reveladas mediante la identificación de las sensaciones que experimenta y el disfrute con ellas, y se potenciará simultáneamente su capacidad para expresarlas, así como sus sentimientos y vivencias, a través de su cuerpo, llevándole a la comunicación.

Le será necesario establecer una relación entre el YO y el OTRO, y entre ese YO y el mundo externo, pues esta constituirá la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Las interactuaciones con el mundo que le rodea le brindaran la posibilidad de actuar constructivamente con los demás, formándose así otro pilar fundamental de su aprendizaje.

A través de la actividad con su cuerpo, el niño también realizara una actividad mental y llevará a cabo la organización intelectual de su experiencia social. Como consecuencia de esa superposición, le será posible elaborar un sistema de conocimiento que funcione por códigos de significados procedentes de su proceso de socialización.

Lo que aquí queremos subrayar, es que el desarrollo psicomotor está en la propia base del proceso que llevará al niño a establecer un sentimiento de comunicación pleno.

A. Lapierre y B. Acouturier definen la evolución psicogenética de la comunicación “vía cuerpo” a través de tres momentos estructurales:

1. *Cuerpo*: La comunicación con el otro se establece por medio del cuerpo, es decir, a través del contacto corporal.

2. *Objeto*: La comunicación se mediatiza por los objetos, permitiendo la apertura de la interacción dual.

3. *Palabra*: La comunicación se mediatiza por la palabra, por el lenguaje. Es el lenguaje el que, progresivamente, le va a permitir tomar distancia respecto de sus vivencias y emociones, comprenderlas mejor y expresarlas por otros medios, ya no tan directos como la expresión pulsional a través del cuerpo de los primeros meses y años. Ahora bien, esta evolución no se lleva a cabo únicamente desde el aspecto motor y el de la acción, pues lo esencial de diversos modos de comunicación estriba en la carga afectiva que los anima. Este último aspecto pone de relieve la importancia que reviste la creación de un espacio que faculte al niño para la libre expresión de su globalidad a través del cuerpo.

Por tanto, nuestros OBJETIVOS tenderán al desarrollo de unos objetivos que capaciten al niño para:

1. El conocimiento y control de su cuerpo, es decir, para un comportamiento acorde con sus capacidades y limitaciones de acción y expresión.

2. Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, es decir, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, y demostrar unos niveles de autonomía, autoconfianza y seguridad ajustados a sus posibilidades reales. [Educación para la Salud]

3. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las demás otras personas, empezar a valorarlas sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador. [Coeducación].

4. Aplicar la coordinación dinámica general necesaria para manejar y explorar objetos, con un grado de precisión de actividades de la vida cotidiana, así como la de tareas relacionadas con las distintas formas de representación gráfica.

5. Por una parte, identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y comunicarlos a los demás y, por otra parte, identificar y respetar los de los otros. [Educación para la Paz].

6. Progresar en la identificación sexual y en el conocimiento de los rasgos característicos del otro sexo.

2. ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

En esta Área, los objetivos están orientados hacia el desarrollo de la observación y la construcción de conocimientos basados en y acerca de los hechos y fenómenos de la realidad.

El medio es, para los niños de esta etapa, un todo global en el que se entremezclan aspectos físicos, naturales y sociales. Inicialmente, este todo aparece ante ellos como indiferenciado.

A través de la experiencia que les proporciona la interacción con ese medio, los niños irán estableciendo diferenciaciones y conociendo el mundo que les rodea.

Dicen Kamii y Devries (el conocimiento físico en la educación Preescolar, C. Kamii/R. Devries), al definir las actividades del conocimiento físico, que el "objetivo de dichas actividades no es enseñar conceptos, principios o explicaciones científicas.. Es, más bien, brindar al niño y a la niña la oportunidad de actuar sobre los objetos y de ver cómo reaccionan estos, para construir su propio conocimiento".

Los niños construyen su conocimiento actuando sobre los objetos y las personas; dicho conocimiento se derivará de los propios objetos, de la observación y de la percepción de los cambios que (se) producen al actuar sobre esos. Sin embargo, no sólo actúan sobre los objetos, sino que, poco a poco, van estableciendo relaciones entre ellos, y esas relaciones que establecen constituye la propia base del desarrollo de su razonamiento lógico-matemático.

Cuando los niños realizan acciones tales como reunir, separar, ordenar o repartir, dichas acciones son, al principio, puramente manipulativas, pero son interiorizadas posteriormente, de forma que puedan ser imaginadas o anticipadas mentalmente. De esta forma, progresivamente, se van coordinando y diferenciando en función de los múltiples objetos y situaciones a los que se aplican, hasta convertirse en la base de lo que, luego, serán las operaciones. Así es cómo el escolar va conociendo algunas de las relaciones que se establecen entre distintas condiciones físicas del medio y diversas formas de organización de la actividad humana.

En este punto, hemos de tener en cuenta otro aspecto importante: los objetos y sucesos existen en el espacio y en el tiempo. Ahora bien, espacio y tiempo no son meros "recipientes" de objetos y sucesos, sino armazones construidos por cada sujeto a medida que intenta comprender los cambios en los objetos y sucesos, ubicándolos en relaciones espacio-temporales.

Por otra parte, en torno al conocimiento que los niños realizan del medio social, leemos en el Decreto de Mínimos del M.E.C. que "los distintos sistemas en organizaciones de los que el niño forma parte constituyen el vehículo adecuado para acceder al análisis del propio medio".

De este modo, el niño va construyendo su propia identidad individual, al tiempo que se percibe a sí mismo como miembro de diversas organizaciones sociales.

Pensamos que el juego constituye una de las más importantes manifestaciones de la interacción y del desarrollo social. Se convierte en el motor que hace que el niño necesite a compañeros de juego, estimulándose la superación de la fase de talante egocéntrico y solitario de los tres años, en colaboración con los de más edad (hasta los seis años). En el juego, interactúa con los demás, aprende a coordinar sus acciones, a ayudarse y cooperar con los demás. Cada uno asume un papel, y ha de complementarse con los otros. En esta adopción de roles, los niños descubren el mundo del adulto y las relaciones y funciones que en él se dan: al observar ciertas reglas que rigen el comportamiento humano y, posteriormente, imitando al adulto, llegan a comprenderlo y a relacionarse con él de forma ajustada.

A los tres años, el niño toma como modelo a su madre, y el "patrón" de conducta implícito en este será el que el niño representara en el juego. Conforme va saliendo de ese egocentrismo y ampliando

su mundo de relaciones, aparecen nuevos modelos: hermanos, vecinos, tíos, maestros...; en los papeles que representa, empieza a analizar las relaciones entre esas personas.

Será, por tanto, el deseo de imitar el mundo del adulto el que le haga precisar de la relación de sus iguales Ampliará, al ir aportando cada uno nuevas versiones de su grupo de relación, conocimientos de los hechos, situaciones y realidades sociales.

Así como la fuente última del conocimiento físico son los objetos, la fuente última del conocimiento social es el acuerdo entre la gente; se trata de un conocimiento cuya base está en la coordinación de diversos puntos de vista acerca de lo que esta bien o mal en asuntos de conducta, lo que **Piaget** llama *Juicio moral*.

El conocimiento social es similar al conocimiento físico en cuanto que requiere información específica del mundo externo. Ambos son contenidos de conocimiento, y cada fragmento de contenido específico sólo se entiende en relación con todos los demás fragmentos.

Concluiremos este **Área de Conocimiento** apuntando que, con el fin de que el niño pueda construir este sistema de conocimiento, es preciso proporcionarle situaciones para que se plantee que ocurre y prevea lo que va a ocurrir si él provoca una situación determinada o actúa en ella. Asimismo, habrá que facilitarle las herramientas con las que llevar a cabo el análisis de los resultados de su actividad, para que relacione lo ocurrido con la acción ejercida (Relación causa-efecto).

El ambiente del aula y del centro debe estimular la curiosidad del niño y satisfacer sus necesidades de actuar y experimentar; de ahí nuestra propuesta de organización de espacios (que desarrollaremos más tarde).

La estructuración del espacio del aula en zonas o rincones de juego con variados materiales nos permitirá observar:

- La utilización que hacen de los materiales.
- Las producciones que realizan.
- El nivel de desarrollo que van adquiriendo.
- Los tipos de relaciones que se establecen, los estereotipos que conocen y reproducen.

A través de este Área, nos proponemos desarrollar en el niño unos procesos que lo capaciten para:

l. Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman, así como algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan.

2 . Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos relevantes que en él se producen.

3. Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos, y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y del espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.

4. Establecer algunas Relaciones entre las características del medio físico y formas de vida que en dicho medio se establecen.

5. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las distintas actividades, tomando progresivamente en consideración a los demás.

6. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte, para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal.

7. Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad.

8. Conocer y participar en fiestas, tradiciones y costumbres de su entorno, valorándolas como manifestaciones culturales.

3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

El propósito de esta área es facilitar las relaciones entre los niños de un mismo entorno; las distintas formas constituyen el nexo entre su mundo interior y el mundo exterior. Los sistemas de representación de la realidad que posee nuestra sociedad, muy diversos, se suelen agrupar bajo alguna de las dos formas siguientes:

- Los símbolos: imágenes mentales, gráficos, objetos, etc.
- Los signos verbales o gráficos (letras, números, operaciones, notas musicales, etc...) o gestuales...

Estos sistemas representativos de la realidad tienen como objeto comunicarla, pero pasa mucho tiempo antes de que el niño utilice unos signos como sustitutos de otros sistemas que le son más conocidos, y que constituyen su forma de expresión, como el lenguaje oral, el dibujo, el gesto...

La adquisición unos conceptos por parte del niño procede de una relación dialéctica entre la realidad y el sujeto.

En este dialogo, el niño expresa reiteradamente su opinión respecto del significado de estos conceptos, y busca la relación entre dichos conceptos y la organización intelectual que ya posee. Así es como el escolar irá construyendo los conceptos, y el análisis de los diferentes tipos de procesos que dan lugar a la formación de esos conceptos será el que nos proporcione conocimientos acerca de las estrategias que utiliza para conocer y determinar los objetos.

Es necesario que los niños sepan explicar verbalmente sus conocimientos para poder establecer con los demás un tipo de comunicación. el niño aplica una misma palabra a significados o realidades diversas, enlazadas unas con otras mediante una relación a menudo subjetiva. Poco a poco, irá regulando los significantes y significados, y los irá adaptando a los que, de forma convencional, utiliza la sociedad.

Por ejemplo, a través del dibujo o del modelado expresará lo que ve e imagina, representando su propio mundo mediante personajes, objetos y/o situaciones; es esta una de las manifestaciones del sistema simbólico.

El niño de este ciclo, (tres-seis años), pasará progresivamente de la representación de realidades mediante símbolos a otra, mediatizada por signos.

En nuestra sociedad, el niño se ve obligado a aprender diversos signos y señales que le rodean en su entorno: desde el semáforo al letrero luminoso, ha de comprender diversos sistemas de comunicación. La complejidad de nuestro entramado sistema social dificulta su comprensión de esos sistemas de comunicación.

Esta dificultad resalta la importancia de buscar y hallar conexión con lo que constituye el mundo del niño, es decir, con las distintas organizaciones sociales en que dicho mundo se halla inserto y las relaciones que entre ellas se dan.

Con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje por el que aprehenda la vida tenga lugar a partir de la vida misma, nos planteamos una Educación Vial o una Educación para el Consumo dentro del marco de la Escuela; a partir de los contenidos de los distintos ámbitos, permitiremos la creación de un lenguaje con el que sea capaz de expresar, es decir, de comunicar sus vivencias emocionales y sentimientos. Paralelamente, irá consiguiendo un equilibrio entre los esquemas propios y el mundo exterior que le rodea, mediante un proceso de asimilación y acomodación.

La creación de este lenguaje le permitirá disponer de un instrumento de construcción del conocimiento y de relación con los demás.

Aunque este instrumento de representación y comunicación se haya venido asociando únicamente

al lenguaje, no podemos dejar de lado otras formas de expresión, concediéndoles la misma importancia y valor. La expresión corporal, como forma de expresión más primaria que la plástica, será la que le dará el soporte necesario para acceder a un esquema de abstracción mayor.

Por tanto, nuestra intervención educativa irá encaminada a desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje que faculten al niño para:

- Expresar, a partir de sus vivencias y experiencias, sus sentimientos, deseos e ideas, mediante las distintas formas de comunicación y representación, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales o cotidianos, así como a los diferentes interlocutores.
- Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican los demás (niños o adultos), o los que le ofrece su entorno.
- Interpretar y producir imágenes, como forma de comunicación y disfrute.

6. LOS ÁMBITOS DE EXPERIENCIA: LOS CONTENIDOS

Dice Gimeno Sacristán: "el *currículum* es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de una cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar".

Ya señalamos, en la fundamentación sociológica, nuestro concepto de cultura, y analizamos los procesos que integran el crecimiento personal en el marco de una experiencia social, históricamente acumulada y culturalmente organizada, y como el niño interactúa con esa realidad exterior, apropiándose de ella. Es la escuela un subsistema social integrado en el sistema social global y, por lo tanto, no exterior a éste: no se trata de un espacio independiente o desglosado.

Por su parte, el niño de tres años, cuando llega al Centro, trae consigo un "bagaje" de experiencias sociales (principalmente familiares, vecinales...), que aporta al nuevo grupo al que ahora se integra.

Entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse como una continua apropiación de la realidad exterior, en íntima conexión con la realidad que es, en sí, el niño. Por ser éste un proceso que se desarrolla en el ámbito de la institución escolar, habremos de aplicar los siguientes criterios:

1. Establecer un marco para la Educación para la Vida.

2. Partir del concepto de globalidad en socialmente organizados y los conocimientos escolares.

La organización de los contenidos en Ámbitos de Experiencia pretende reunir todos aquellos elementos que forman parte de la vida del niño, buscando la conexión ya mencionada, y vincularlos con otros elementos considerados como compensadores del entorno en el que los niños de nuestro Centro se desenvuelven.

Nuestro punto de partida fue el análisis del entorno del Centro: estudio del barrio, de los servicios que ofrece y de los que carece, tipo de relaciones que permite y que obstaculiza, es decir, el análisis del tipo de vida "inherente" a una estructura urbana.

En consecuencia, nos planteamos la determinación de los siguientes Ámbitos de Experiencia:

1. EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN SOCIEDAD

La complejidad de la organización social y las extensas relaciones que en ella se establecen hicieron que consideraremos fundamental este Ámbito de Experiencia. Además, resultó ser tan sumamente

amplio como para plantearnos su organización mediante lo que hemos llamado “subámbitos”, para así poder abarcar la extensa red de relaciones, actitudes, conflictos y canales de actuación que conlleva.

El análisis de los contenidos nos posiciona frente al niño como persona y como sujeto social, por lo que es necesario ver este Ámbito de Experiencia como tendente al desarrollo integral de la persona. Tendremos que partir de lo que el niño es en si, de su propia identidad y autoestima, para ir analizando después el tipo de interrelación que realiza en su medio, pues ésta le llevará a una adaptación al mismo. Para ello, el aprendizaje de numerosas destrezas sociales será tan necesario como su habilidad para la adopción de diferentes perspectivas y roles, el niño, a lo largo de su desarrollo, irá creando sentimientos de pertenencia al grupo que serán básicos para (sus) futuras relaciones sociales.

Será necesario un análisis de la relación didáctica que se establece entre las funciones de adaptación propias del individuo y las condiciones sociales en que éste se encuentra inmerso (ese análisis deberá llevarse a cabo de forma cuidadosa, pues, retroactivamente, dichas condiciones regularán en cierta medida aquellas funciones).

La familia es la primera institución que informa al niño sobre su realidad. La institución familiar, como grupo social, se define por unas características generales que le diferencian de otros grupos; se organiza mediante un sistema de normas generado a través de una valoración que justifica esta organización.

El conocimiento social es fruto del intercambio entre la actividad que desarrolla el niño sobre el grupo/el otro y las respuestas que este le proporciona. A su vez, el grupo responde a unas formas de organización que resultan de la interacción de los individuos que lo componen con unas leyes de funcionamiento - que guíen el comportamiento individual - el resultado del intercambio entre las formas de organización colectiva y la interpretación, por parte del niño, de estos hechos, darán lugar al conocimiento de los fenómenos sociales.

Por tanto, es preciso tener en cuenta el **sistema de normas** que regula los intercambios del grupo y que configuran su organización.

La concepción social del niño dependerá, en un primer momento, de las presiones ejercidas por la familia a través de actitudes, de acciones concretas... Además, éstas serán a su vez reflejo de la cultura en que se inscribe dicha institución familiar. Así surgirá la valoración del papel padre/madre, y la de las primeras relaciones afectivas que el niño vive.

Forzoso es recordar, en este punto, que el niño tiene sus propios sistemas de interpretación de la realidad; en la medida en que pueda poner en funcionamiento los procesos intelectuales que dan lugar al conocimiento de los fenómenos que le rodean, elaborará una visión autónoma del tipo de relaciones que en la sociedad se establecen. “Las nociones sociales, las normas de relaciones interindividuales deben ser el fruto de un descubrimiento creativo que faculte al niño para superar los aspectos negativos de las formas actuales, y para crear nuevas formas que conduzcan a una mejora de los actuales sistemas de relaciones sociales”(Asunción López Carretero. IMIPAE. Barcelona).

Al entrar el niño en el Centro de Educación Infantil, amplía sus interacciones y comienza las relaciones con los iguales, en las que cabe mayor flexibilidad en el establecimiento de las normas. Al entrar en la escuela, se le plantea al niño nuevas situaciones en las que se le hace necesario compartir, coordinar acciones, colocarse en la perspectiva y punto de vista de otro. Estas acciones le irán llevando a una autonomía cada vez mayor.

Es frecuente, en la configuración de los grupos de iguales, la existencia de normas y patrones de comportamiento interno -además de los establecidos socialmente que sirven para dar mayor cohesión al grupo, atribuyéndole una identificación propia y dotándolo de características diferenciales a otro. Observamos así la diferencia entre las interpelaciones que se producen en los niños de tres años (incipientes juegos colectivos), con respecto a los de cinco, en los que ya surge la "panda", y con unas normas establecidas en función del juego que desarrollan.

La escuela es uno de los lugares privilegiados donde el niño puede aprender a construir las relaciones interindividuales, a orientar su conducta social en función de sus necesidades, y que la organización social es relativa a los individuos que la componen y que, como tal, puede ser modificada.

Este tipo de relaciones entre iguales se irá ampliando en el barrio, en **las relaciones que empiezan a darse entre vecinos**, para así, poco a poco, ir conociendo en ese medio otros patrones y conductas sociales que devienen de sus necesidades como, por ejemplo, la compraventa (la tienda o kiosco de golosinas), los medios de transporte como necesidad de desplazamiento, el uso y disfrute de determinados aparatos tecnológicos.

A partir de ahí ya podemos establecer una amplia red de conocimientos sociales; buscando la facilidad practica que supone la definición de los Ámbitos de Experiencia, hemos decidido incluir en el Ámbito de Educación para la Vida en Sociedad diferentes subámbitos que agrupasen contenidos y ayuden a definir más específicamente las relaciones y la organización social.

Así, desarrollamos:

- Ámbito de Educación para la Paz, en el que se analizan los conflictos que surgen en las interacciones humanas.
- Ámbito de Coeducación, a modo de análisis de la diferenciación de funciones condicionadas por una determinada organización social.
- Ámbitos de Educación Tecnológica, Educación para el Consumo y Educación Vial, que agruparan conocimientos de adquisiciones básicas para adaptarse a la sociedad actual, necesarios todos ellos por la complejidad que esta encierra.
- *Subámbitos* de Experiencia que, a continuación, pasamos a desglosar y a definir con más detalle.

1.1. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Partiendo, por una parte, del mundo psicológico en que se encuentra el niño cuando accede al Centro:

- Su egocentrismo y su progresiva descentración a lo largo del ciclo.
- Su paso por una etapa de formación de una imagen de sí mismo: afirmación de sí mismo, autoestima, autoaprecio.
- Su papel interactivo en su proceso de socialización.

Y, por otra parte, del análisis de las relaciones propiciadas por el barrio donde nos encontramos, y del tipo de familia: grandes edificios sin espacios adecuados para el juego entre vecinos; familias con un solo hijo, o de hermanos que se diferencian en varios arios de edad, padre y/o madre trabajando fuera de casa...

Se hace necesario, dentro del marco escolar, fomentar:

- el diálogo y la comunicación;
- la interiorización de una imagen positiva de sí mismo;

- el compartir experiencias y sentimientos;
- las actitudes de respeto;
- la interacción igualitaria;
- la resolución de conflictos,
- la cooperación;
- la formación de grupo y la sensación de comunidad;
- las formas alternativas de socialización;
- el rechazo de papeles preestablecidos socialmente (la "ley del más fuerte", el "si a ti te pegan, tú pegas"), etc...

Procuraremos, por tanto, crear un marco educativo igualitario e interdependiente, que tienda a afirmar lo bueno que hay en cada uno, a reconocer y valorar sus cualidades, en un intento por compartir sentimientos y experiencias, por acabar con el sentimiento de aislamiento que impide sentirse empáticamente conectado con otros en situaciones de conflicto.

Procuraremos asimismo promover un contacto físico, como forma de acercamiento al otro.

La imagen que el niño tiene de sí mismo es una combinación entre su realidad corporal, sus capacidades de acción, las cosas que tiene, sus gustos y preferencias; es una imagen como individuo, y también como miembro de determinados grupos. Ahora bien, no es ésta una imagen neutra, sino que implica una determinada valoración de sí mismo. Dicha valoración será positiva si, en el niño, se han alentado los sentimientos de competencia, y si se le han dado muestras de respeto, valoración, afecto y admiración. En cambio, será negativa si se le ha dado ocasión de sentirse poco valorado, o agraviado en alguna comparación con los demás.

La estima de sí mismo puede oscilar entre los extremos - poco deseables -de, por un lado, los sentimientos de omnipotencia y la tendencia a tiranizar a los demás, y por otro, los sentimientos de incapacidad e indefensión, o la tendencia a dejarse tiranizar por los demás.

De la definición de este Ámbito de Experiencia podemos inferir la relación existente entre las distintas Áreas, el planteamiento de este mismo Ámbito nos llevara, a través de las relaciones que en él se establecen, a un conocimiento cada vez mayor del medio social; también era posible la construcción de un sistema de comunicación, fruto de esa expresión de sentimientos y, por supuesto, sobre la base de todo lo anterior, el conocimiento de sí mismo.

1.2. COEDUCACIÓN

Cuando se produjo la apertura de nuestro Centro, la gran mayoría de la población infantil femenina ya se hallaba escolarizada en dos Centros privados ubicados en el mismo barrio.

Por ello, en los grupos encontramos tres o cuatro niñas, frente a 19 ó 20 niños. Esta diferencia en el número de niños y niñas nos llevó a plantearnos las consecuencias de un predominio de juegos en los que se reproducen papeles considerados socialmente como masculinos, y la falta de respeto y valoración por los papeles considerados femeninos; nos planteamos, pues, el problema de la integración del grupo de niñas en él, más numeroso, de los niños.

Por otra parte, recordemos que el proceso de identificación sexual reviste especial importancia en el ciclo 3-6 años. Si bien este proceso será analizado posteriormente (en el apartado dedicado al Ámbito de la Educación Sexual), la interconexión de los distintos Ámbitos de Experiencia hace que también tenga cabida en éste, dadas sus repercusiones.

Como maestros -y maestras-, nos sorprendimos en ocasiones a nosotros mismos en actitudes de reproducción de estereotipos claramente machistas: "¡Qué guapa viene hoy Sandra!", frente a "Julián, machote ¿qué pasa?"

De ahí el establecimiento de este Ámbito, como concienciación de que la escuela tiende a transmitir los valores y normas de la sociedad que la rodea, y de la necesidad de la Coeducación como alternativa a la actual escuela mixta. Pretendemos crear un marco donde coexistan actitudes y valores tradicionalmente considerados de chicos y chicas, en el que se potencie el desarrollo de ambos partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, y encaminado hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

La familia y toda la sociedad etiquetan como chicos o chicas a los niños desde el primer momento. Las niñas reciben más calor y afecto, están más protegidas, mientras que a los niños se les permite y se les fomenta mayor independencia, se crean más ambiciones para ellos, se les estimula para conquistar más espacio... el resultado de esta temprana adscripción es la asociación de la identidad de niño o niña a una serie de creencias y comportamientos estereotipados muy a despecho de las aptitudes y cualidades personales de cada caso.

La educación infantil es una etapa marcada por una gran receptividad, en la que se forman y se aprenden gran número de conductas, hábitos y aptitudes que no se modificaran fácilmente a lo largo de la vida de las personas. Es capital, por tanto, que en estas etapas la educación no esté condicionada por estereotipos sexistas.

Coeducar significa:

1. Identificar el sexismo en la práctica escolar.
2. No proponer como único modelo el masculino.
3. Abrir la escuela al mundo y la experiencia de las mujeres.
4. Llevar al aula la vida cotidiana y las relaciones personales.
5. Cualificar tanto por lo doméstico como para lo público.
6. Acción positiva para modificar las actuales condiciones discriminatorias.

Los niños, cuando llegan al Centro, han recibido ya una considerable dosis de sexismo, no sólo a través de los modelos presentes en su familia y entorno, sino también a través de los medios de comunicación de masas (dibujos animados, telefilmes y anuncios, que vemos reproducidos hasta la saciedad en sus juegos). Por tanto, se hace necesario estimular a niñas y niños para que utilicen juguetes y escojan juegos que proporcionan experiencias diversas (no sólo los habituales), que les sirvan a unas y otros para desarrollar un mayo número de habilidades y, por tanto, que no refuercen los estereotipos.

Mencionamos en la Organización de Espacios del Centro, la Zona de la casita. Es éste, claro está, un lugar muy propicio para romper con aquellos estereotipos, pero no es el único: no caigamos en una lectura superficial de la utilización de espacios y materiales.

Aprendemos imitando y, por tanto, en la base de la coeducación estarán aquellos valores y actitudes que transmitimos los adultos, sea como modelo o sea como referencia para el niño -no sólo el profesor, sino también la familia-, en nuestra doble vertiente de individuos y de miembros de los sistemas sociales más próximos al niño. Ello, claro está, conlleva la implicación de padres y madres de nuestro Centro en el desarrollo de este Ámbito.

Hemos de ayudar a los niños a que puedan escoger en un amplio abanico de actitudes, posturas y modos de interactuar; para ello no existe una solución única, sino diversas Opciones, por lo que la construcción de dicho abanico de posibilidades frente al que situar al niño tendrá que resultar de la participación de todas las partes.

1.3. EDUCACIÓN VIAL

Nuestro centro está ubicado en la encrucijada de varias barriadas: de un lado V*ergeles y Camino Bajo de Huétor*, de otro *Cervantes y Divina Infantita*. Es una zona de “avenidas y vías” con alta

densidad de tráfico; pasos de peatones, semáforos, señales de tráfico y cruces complicados conforman el entorno y el mobiliario urbano.

El acceso a la zona centro o a otros barrios de la ciudad, se realiza frecuentemente en autobús o en coche. Por lo que son niños familiarizados con transportes urbanos, bocinazos, retenciones y demás atascos.

Pero, ¿qué significado puede tener, para un niño, unas líneas pintadas en el suelo?

Dijimos, en el Área de Comunicación, que el niño tenía que ir aprendiendo los diversos sistemas de comunicación de la sociedad, con vistas a optimizar su adaptación al entorno por la vía de los distintos lenguajes basados en códigos, signos y símbolos. También dijimos ya que se hallaba en pleno proceso de simbolización, y que este le haría dar el salto a la **comprensión y utilización del signo**.

Ahora bien, la base de una Educación Vial no está en el mero reconocimiento de unos signos socialmente preestablecidos, sino en algo más importante: **la aceptación y valoración de unas normas**. Esas y otras normas rigen la sociedad, por lo que este Ámbito de Educación destaca la importancia dada a los contenidos referidos a valores, normas y actitudes. La Educación Vial contribuye asimismo al desarrollo de la **autonomía del niño**. Sus contenidos, con todo, tienen un carácter marcadamente funcional: han de ayudar a que el niño se sepa desenvolver en el medio en que vive, permitiéndole un mayor acercamiento a su realidad más próxima. También se han de tener presentes en las características físicas y psicológicas que limitan al niño a la hora de enfrentarse a las distintas situaciones del tráfico rodado, pues la toma de decisiones en la situación vial, se ve afectada por múltiples procesos independientes, como la memoria, la estimación de distancias, velocidades y tiempo, o la anticipación de posibles acciones de otros participantes en el tráfico. También influye en la toma de decisiones la inadecuada percepción de la causalidad; este factor provoca una excesiva aceptación del riesgo en muchos niños, al no poder ver las implicaciones peligrosas que tiene el tráfico.

A los 3 años, el niño aun no ha accedido al código de signos, pero se le puede ir introduciendo en los más sencillos; poco a poco irá identificando algunas señales y aprenderá a respetarlas. Hacia los 5-6 años estará ya en disposición de conocer y respetar las reglas, pasando de unas relaciones marcadas por normas externas a los individuos a una mayor autonomía moral.

Los D.C.B. de la Junta de Andalucía asumen como objetivos dentro de este ámbito:

1) Desarrollar la capacidad de adaptación a las situaciones cotidianas de tráfico en que está envuelto, adoptando conductas, actitudes y hábitos relacionados con su seguridad.

2) Desarrollar la capacidad de observación, interpretación y comprensión de hechos y fenómenos relacionados con su entorno vial.

1.4. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Los niños viven desde su nacimiento en una sociedad altamente tecnificada, y no podemos, desde nuestro planteamiento de Educación para la Vida, dejar de lado este importante ámbito, por muy precoz que pueda parecer a la simple vista de su edad. En su realidad diaria encuentran como algo relativamente familiar aparatos complejos y de la más amplia gama técnica, desde el teléfono, que utilizan para hablar con sus abuelos y que les trae hasta ellos su voz, hasta el vídeo que ya manejan solos para " ver [sus] dibujos ". Pero hay más: el niño se encuentra rodeado de juguetes dotados de alta tecnología, como el coche teledirigido, la muñeca que anda o el aparato eléctrico que hace palomitas de maíz. El niño es ya un usuario por el manejo de los aparatos más sencillos, pero también por la observación de los que se manipulan en su entorno (fuente inicial de conocimientos).

Recogemos de los D.C.B. de la Junta de Andalucía que “es necesaria una Educación Tecnológica que permita a los alumnos desarrollar un proceso de asimilación e interiorización de los conceptos tecnológicos que le rodean de forma constante en ese mundo técnico que nos domina, pero, a través de [esa] educación concebida para y mediante la tecnología, alcanzar una formación integral como una parte más de la cultura del ser humano”. En este sentido, pensamos que, a través de la Educación Tecnológica, el niño va a desarrollar todo un proceso de investigación, descubrimientos, conclusiones... (que en definitiva es, como ya hemos dicho en repetidas ocasiones, su forma de elaborar el conocimiento del mundo que le rodea).

Mediante la manipulación, montaje y desmontaje de objetos y aparatos tecnológicos del entorno, consideramos el proceso tecnológico como una secuencia en la que es preciso establecer:

- Planteamiento del problema.
- Previsión de la solución.
- Manipulación o construcción.
- Comprobación.

Asumimos plenamente las orientaciones que, en este sentido, proponen los DCB (Junta de Andalucía):

- El alumno y la alumna trabajan en la manipulación de los objetos y “maquinas” que realmente le interesan, al existir libertad de elección de la actividad que se desarrolle.
- El proceso tecnológico, método de trabajo más frecuente, es de por sí un “proyecto de trabajo”: problema que debe solucionarse, búsqueda y diseño a soluciones, planificación del trabajo, construcción o montaje y comprobación, (funciona o no funciona).
- La actividad tecnológica es lúdica y atractiva para niños y niñas.. el trabajo que desarrollan es un juego: manipulan, montan y desmontan, mientras juegan con las “maquinas”.
- Mientras construyen o manipulan, viven un proceso de investigación en busca de la solución adecuada (el hecho de que funcione o no se convierte en descubrimientos que los niños viven e interiorizan).

Por tanto, en las actividades de montar, desmontar, diseñar y construir, se producen repetidamente situaciones -que ya planteábamos desde el Área de Conocimiento del medio físico- en las que el niño se enfrenta a la realidad y a los problemas que ésta le plantea. Está ejerciendo **acciones directas sobre los objetos** y, simultáneamente, establece **entre ellos relaciones** que le llevan a su vez, además de al conocimiento físico, al desarrollo de su razonamiento lógico-matemático. Pasaran del mero uso a la reflexión sobre..., enfrentándose a **principios causales** para lograr que un juguete funcione. Por ejemplo, al construir un teléfono con vasos de plástico o cualquier otro tipo de juguete, un tirabolas con gomas y pinzas de la ropa, realizaran actividades que le plantearán establecer secuencias de orden para montar o desmontar, elección de un pieza entre varias posibles...

La actividad tecnológica fomenta en ellos el desarrollo de la capacidad de observación y análisis, mediante el descubrimiento progresivo de materiales diversos, de las utilidades de algunas herramientas, de los cambios que experimentan los objetos, etc.

Encuentran, de forma instintiva, **la relación existente entre forma, tamaño y posición de los elementos de una máquina tecnológica con la función que ésta realiza**. Este tipo de aproximación, así como la investigación de las causas de algún fallo en el funcionamiento de los juguetes que manipulan, estimulan poderosamente la capacidad de razonamiento lógico. Pueden llegar incluso a percibir los cambios que experimentan según los elementos que los componen.

En definitiva, las tecnologías traen consigo una riqueza de experiencias de enorme valor para su conocimiento del medio físico. Asimismo, como usuarios de ese material tecnológico, irán asumiendo

una progresiva autonomía en su uso, necesaria -por no decir imprescindible- para su "normal" desenvolvimiento y evolución.

1.5. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

En nuestro tipo de sociedad, y máxime en la urbana como es nuestro caso, el consumo ocupa un lugar primordial. Todo parece conducirnos a consumir, y consumir más. La relación entre necesidad y consumo no parece saturarse, y estamos sometidos a un bombardeo propagandístico que nos induce al consumismo, desde la publicidad más impactante a los mensajes más sutiles. Las formas propagandísticas, por añadidura, encuentran cada día vías más atractivas con el fin de crearnos nuevas necesidades. Estaremos abocando a los niños a ser meros consumidores indefensos y masificados si no les proporcionamos una formación:

- que les permita establecer una serie de criterios de calidad.
- que les permita establecer las relaciones que existen entre Salud y Consumo.
- que despierte, de forma permanente, su conciencia de los vínculos existentes entre Consumo y recursos limitados de la Naturaleza.

Ante esta perspectiva, resulta muy conveniente articular, desde la escuela, diversas líneas de actuación que, integradas en el currículo, nos permitan llevar a cabo una Educación para el Consumo. Los niños están todavía más indefensos ante el principal medio de comunicación de masas: la televisión. Este medio - entre otros - debe ser tenido en cuenta dentro de nuestra planificación educativa.

La Educación Infantil aparece nuevamente como la Etapa fundamental desde la que deben arrancar las acciones educativas para el consumo, pues son precisamente estas edades las más idóneas para la formación de hábitos y actitudes. Es posible ir desarrollando las capacidades precisas para la observación y el descubrimiento de su entorno más cercano de forma que, progresivamente, los niños vayan aproximándose a un uso y un consumo adecuados.

Es nuestra misión, a partir de este Ámbito, ir creando situaciones que favorezcan la emergencia de valores relacionados con el consumo y fomentando actitudes que permitan la diferenciación entre lo superfluo y lo necesario, así como el sentido de la cooperación y la solidaridad ante esta coyuntura consumista. Dentro de este enfoque, lógicamente, según la filosofía de nuestro Proyecto, está implicada la familia.

CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

Siguiendo los DCB de la Junta de Andalucía, hemos establecido una serie de contenidos sobre los que se puede desarrollar esta actividad en la Educación Infantil.

1. Alimentación. Alimentos básicos y necesidades secundarias: la dieta, las golosinas, etc., y relación entre ambas: nutrientes, aditivos, etc.

2. Salud e Higiene en relación Consumo, el consumo de bienes y la Salud. Los medios de comunicación (televisión) y la Salud:

- Prevención de los problemas derivados del consumo de los programas televisivos.
- Inactividad: ausencia de juego.
- Problemas visuales debidos a una exposición prolongada delante de una pantalla catódica, etc.
- Enfermedades debidas al abuso de las golosinas.

3. Producción-comercialización. Conocimientos y actitudes alternativas: el ahorro y el consumo. Publicidad.

4. El ocio y el consumo.
5. La basura. El reciclaje como alternativa al consumo. La visión ecologista y el consumo.
6. Las modas.

2. ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

2.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO

Hemos decidido individualizar este Ámbito por la importancia que tiene dar un lugar relevante a todos los contenidos referidos a la Salud, considerando este concepto en su aspecto global, es decir, no estrictamente médico, sino basándonos en las implicaciones que dicho concepto tiene en la vida cotidiana de la escuela, así como en todas las personas que tienen que ver con ella: niños, adultos y familia.

A su vez, esta globalidad tiene connotaciones con la forma global de aprender el niño como sujeto, dentro de una familia y un entorno, como marco de Interactuación social. La consecuencia de estas interactuaciones se traduce en un estilo de vida individual y social.

2.2. CONCEPTO DE SALUD

Comprendemos la Salud desde un enfoque preventivo, que tienda principalmente a promocionar la salud, tanto en acciones encaminadas a la Educación para la Salud: Alimentación, Cuidado del cuerpo, etc., como en la creación y desarrollo de un "clima humano" saludable en el Centro y en las actividades que en él se realizan.

En este sentido, la comprensión de la realidad exterior por parte del niño y el cuidado de su cuerpo se fomentan considerando como recurso para la vida cotidiana lo que se ha venido entendiendo como un recurso para los momentos de enfermedad.

El estilo de vida, la manera general de vivir, en lo que se refiere a los niños, se articula en torno a formas de comportamiento concretas adquiridas, durante el proceso de socialización, en el seno de la familia y en la escuela. Estas formas de comportamiento adquiridas, tenemos que analizarlas en términos de beneficiosas o perniciosas para la salud, para transformarlas en aras de un estilo de vida más saludable.

De lo planteado anteriormente, deducimos:

- que la inseparable relación entre persona y entorno constituye la base de una concepción socio-ecológica de la salud, ya que ésta resulta de una interacción entre los individuos y su entorno: control de ruidos, de contaminación, etc.
- que, desde la escuela, podemos contribuir - preventivamente - a la consolidación de la salud de la sociedad mediante la participación activa.
- que, desde la escuela, se puede impulsar la sociedad hacia una concienciación sobre los factores que favorecen la salud.

Siguiendo el posicionamiento planteado en este Ámbito en el ya citado documento de la Junta de Andalucía, consideramos importantes para la Educación Infantil las siguientes directrices:

- Ayudar a aprender de una manera sana en un contexto saludable.
- La Educación para la Salud es, en estas edades, de suma importancia, ya que se definen una serie de actitudes, comportamientos y hábitos que se mantendrán en el futuro.

- Fomentar la colaboración entre familias y escuela en las acciones encaminadas hacia la Salud.
- El Equipo Docente debe promover la Salud: desde los elementos físicos y arquitectónicos del Centro hasta el clima humano que se crea en la escuela, pasando por la forma de intervenir en el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, asumimos como objetivos de este Ámbito el promover un clima saludable, promocionando la salud mediante la construcción de conocimientos, hábitos y actitudes en un marco de responsabilidad y participación.

2.3. CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Mediante los tres criterios siguientes, agruparemos los bloques de contenidos, para posteriormente establecer relaciones con otros Ámbitos de Experiencia:

a) **Salud Mental**. Entendemos que los aspectos sociales son el factor que más influye en la Salud Mental, siendo los que permiten el desarrollo del niño sano: autoestima, resolución de conflictos sociales, adopción de roles, etc.

b) **Actitudes Sociales y Calidad de Vida**. La Calidad de Vida se refiere al sujeto y su adaptación al medio que le rodea. Respecto a los escolares, la construcción de un estilo de vida se ve afectada por los procesos de socialización. La salubridad del entorno también contribuye a la Calidad de Vida, relacionándose este Ámbito con el de Educación Ambiental.

c) **Conocimiento y Control del propio cuerpo**. Considerando el cuerpo bajo tres aspectos:

- Como máquina, estableciendo relación con el Ámbito de la Educación Tecnológica.
- Como medio de expresión, estableciendo así relación con la Educación para la Comunicación.
- Como ser vivo, estableciendo relaciones con la Educación Ambiental.

BLOQUES TEMÁTICOS

2.3.1. ALIMENTACIÓN

Desempeña ésta una función decisiva para lograr un estado saludable. Los habitos alimenticios son educables, desde la conquista de la autonomía hasta la construcción de conocimientos que permitan la elección de una alimentación adecuada. el proceso de alimentación puede ser considerado desde muy distintas vertientes:

- como necesidad imperiosa para el desarrollo del organismo;
- como una necesidad biológica en la que intervienen los sentidos;
- como acto social, motivo de placer y de desarrollo de lazos afectivos;
- como una expresión plástico-artística, ya que intervienen los sentidos;
- los alimentos son sometidos para su elaboración, casera o industrial, a unos procesos de transformación, manipulación y conservación (E. Tecnológica);
- sobre la alimentación se desarrolla un amplio abanico propagandístico y publicitario (A. de Comunicación);
- los recursos alimenticios están desigualmente repartidos en el mundo, lo que causa graves problemas sociales;

Desde la escuela, favoreceremos:

- La ingesta de una alimentación sana y equilibrada.
- La confección de dietas equilibradas.
- Acciones que permitan hábitos y habilidades que desarrollen la autonomía.
- El desarrollo sensorial respecto a los alimentos: gusto, vista, tacto, etc.

- Acciones donde se distingan las ventajas e inconvenientes de la alimentación para un desarrollo sano.

2.3.2. DESARROLLO PSICOMOTOR

Está relacionado con todos los aspectos del desarrollo: afectivos, cognitivos, etc. Consideramos el cuerpo del escolar como el elemento básico de contacto con la realidad exterior. Comprende numerosos aspectos:

- Esquema corporal, tono muscular, equilibrio, coordinación dinámica global, estructuración espacial y temporal, capacidades perceptivas, relajación y control respiratorio....

2.3.3. HIGIENE DEL ENTORNO Y ASEO PERSONAL

Integra este bloque las adquisiciones de hábitos e higiene de la infancia. La higiene tiene dos funciones principales: mejorar la salud y bienestar social e individual, y prevenir la enfermedad. Tanto la higiene personal como la del entorno son fundamentales, además de estar íntimamente relacionadas. Los hábitos que se desarrollen contemplarán estas perspectivas.

El ambiente que nos rodea debe reunir suficientes condiciones de higiene en materia de ventilación, luz, agua potable, nivel de ruidos reducido, etc... para conseguir y consolidar un buen estado de salud.

A su vez, la higiene corporal (entendemos el cuerpo como un organismo vivo que construye y regenera sus propios tejidos produciendo desechos e incorporando nutrientes y líquidos) tiene implicaciones sociales, al repercutir en la salud de los demás; ya en el escolar, el que se cumplan o no las normas higiénicas puede llegar a ser motivo de rechazo o aceptación.

Contenidos de la Higiene:

- Personal (bucodental, vestidos y calzado, órganos de los sentidos, piel, etc.)
- Del entorno (la casa, la calle, la escuela, el parque,...)
- En determinadas situaciones (deposiciones, comidas, juegos, heridas,...)

2.3.4. SALUD MENTAL

Dejando de lado los trastornos psíquicos, la salud mental supone:

- Una integración armónica de los rasgos de la personalidad.
- Una percepción de la realidad sin distorsiones.
- La adaptación al entorno.

Se puede considerar como escolar mentalmente sano aquel que:

- es capaz de comunicarse y relacionarse con los demás, tendiendo a la solidaridad y cooperación.
- es capaz de expresarse y de canalizar su mundo afectivo de forma socializada, así como de establecer vínculos afectivos en su medio habitual.
- es capaz de percibir la realidad exterior adecuadamente, y de utilizar sus recursos intelectuales en una interacción positiva e ingeniosa con su entorno.

2.3.5. EDUCACIÓN SEXUAL

Es preciso, en este punto, remitir al lector a la fundamentación psicológica de que partimos al inicio de nuestro Proyecto Curricular, destacando la importancia que concedíamos a las corrientes dinámicas: *todo el desarrollo de la imagen de sí, de la autonomía, de la autoconfianza, de la socialización, [...] y todo el desarrollo emocional es parte de la Educación y, por tanto, tiene que ser previsto y anticipado.* Por tanto, dado que el desarrollo emocional es concomitante con el desarrollo psicosexual, se hace necesario establecer este Ámbito de Experiencia.

La sexualidad, para el caso que nos ocupa (en torno a los 3 años), esta centrada en la genitalidad: el niño sigue descubriendo las diferencias anatómicas genitales. Este descubrimiento tiene grandes consecuencias psicológicas, pues significa un duro golpe para su egocentrismo y su creencia de que todo el mundo es como él.

Los problemas afectivos de esta etapa giran en torno al complejo de Edipo (respectivamente, de Electra), que genera en el niño (respectivamente, en la niña) sentimientos ambivalentes (amor y odio), frente a las figuras del *padre* o de la *madre*, resultado de las tensiones de la situación triangular. El niño del ciclo de 3-6 años se enfrenta con esta ambivalencia afectiva (querer y odiar a la misma persona), así como con los temores que dicha situación engendra en él. En esta triangulación, teme perder el amor de los rivales a quienes, por otra parte, quiere y necesita, y también teme el castigo.

La resolución del Complejo de Edipo/Electra le llevará a identificarse con la figura parental del mismo sexo, a interiorizar el sistema de actitudes, exigencias y prohibiciones sociales y familiares, y así es como se irá formando su conciencia moral. Además, es un momento en que el niño se va abriendo al mundo exterior, tomando ahora un papel relevante el mundo de los iguales.

El modo de resolver el Complejo de Edipo/Electra tendrá un papel decisivo en su personalidad, ya que le llevará a la identificación sexual y a poseer una imagen ajustada de sí mismo, y marcará asimismo la forma de relación con los demás. Se trata, pues, de una pieza clave de su proceso de socialización. A través del juego (sobre todo simbólico), el niño tiene la posibilidad de expresar los conflictos emocionales que esta viviendo, de proyectar sus miedos, deseos y fantasías. Así es como expresa y satisface sus impulsos sexuales y agresivos y, al adoptar un papel, como puede invertir las experiencias negativas.

Ante lo anteriormente expuesto, el desarrollo de la sexualidad requiere una formación sistemática y gradual, que comienza fundamentalmente en la Primera Infancia.

A nivel social, se esta pasando de la represión y pudor de antaño a algo despojado de su carácter humano, y que huele vagamente a mercancía y, por otra parte, se ha dejado de entender la sexualidad como una función reproductora dentro del matrimonio, de la que se excluían a niños, jóvenes, ancianos y deficientes.

Ahora bien, la transmisión de roles (los valores respectivos de lo masculino y lo femenino, así como sus correspondientes papeles, en función de esa valoración) ha sido y es distinta para el niño y para la niña, atribuyéndole a esta última un papel sumiso. Las consecuencias más notables de esa discriminación han sido y siguen siendo:

- Una diferencia social “fundamentada” en las diferencias sexuales.
- Un lenguaje inapropiado e incorrecto.
- Una comunicación difícil de las vivencias sexuales.
- Relacionar el sexo con la angustia, la vergüenza,...

Desde la escuela, pretendemos ofrecer una visión de la sexualidad dentro de las relaciones humanas, donde el amor, el placer, el erotismo, la reproducción, el cariño y la igualdad sean considerados como sanos e importantes, en contraposición a los tabúes, miedos y vergüenzas.

En este sentido, consideramos sumamente importantes la capacidad de amar y ser amado, el respeto y tolerancia en relación a los demás, y la construcción, por parte de las niñas y los niños, de nociones sexuales que les permitan vivir una sexualidad libre y responsable.

2.3.6. PREVENCIÓN DE ACCIDENTES

En la sociedad altamente tecnificada a la que se va incorporando la nuestra, se están incrementando los accidentes infantiles de forma alarmante. el progreso y bienestar tiene su a cara oculta que afecta gravemente, en términos de accidentes, a la población infantil, al incrementarse la mecanización, la motorización, el uso de productos químicos peligrosos, la electrificación, etc.

Estos accidentes no son sólo frutos del azar, pues confluyen otras causas y factores de índole personal y ambiental. Son el resultado de una situación peligrosa en interacción con elementos originarios de riesgo: descuido, ignorancia, ... comunes en los escolares de esta edad.

La prevención de accidentes desde el marco escolar pasa por:

- Un desarrollo de las habilidades psicomotoras que permitan a los niños el control de la situación-riesgo.
- Un conocimiento de los factores de riesgo, para evitar la mayoría de los accidentes.
- El conocimiento de sus propias capacidades y límites par evitar riesgos.

La omnipotencia infantil no permite valorar los limites de la realidad, y el pensamiento prelúdico tampoco permite la comprensión de las relaciones de causa a efecto, lo cual favorece la reincidencia en acciones que conllevan riesgo. Será necesario desarrollar una campaña escolar preventiva que favorezca el control de estos factores.

3. EDUCACIÓN AMBIENTAL

En el Ámbito de Educación Ambiental coinciden aspectos relativos al mundo social y al mundo natural, ambos insertos en un “medio”. En principio, para los niños de Educación Infantil, el único medio al que pueden acceder es precisamente aquel en el que están insertos, es decir, donde se desarrolla su vida cotidiana.

La vida cotidiana de los niños de esas edades es fuente de contenidos que, progresivamente, van adquiriendo mediante su acción sobre el medio, implicándose en esta acción de una forma global (en sus aspectos psicomotores, cognitivos y afectivos a la vez), y con la mediatización de los demás, (y principalmente con los iguales, es decir, con los demás niños)..

Nuestra tarea, como adultos responsables, consistirá en fomentar el desarrollo de su capacidad:

- de comprensión de la realidad ambiental y de los problemas que en el entorno se generan, promoviendo la sensibilidad hacia los mismos.
- de actuación de forma consciente y, paulatinamente, critica, en su entorno, para la defensa y protección del medio ambiente.

3.1. CONOCIMIENTO ORDINARIO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

La sistematización del conocimiento ordinario se sitúa en la base del conocimiento científico, en el ámbito de la Educación Ambiental. La escuela, en estas edades, es el marco donde se inicia la sistematización del conocimiento ordinario y cotidiano, por supuesto global, permitiendo que los conceptos se vayan construyendo poco. La construcción de estos conocimientos no es lineal (no se añaden unos a otros), sino que, de forma progresiva, se van *engarzando* unos con otros, creando estructuras cada vez más complejas.

Los niños de entre 3 y 6 años tienen sus propias ideas respecto al funcionamiento de los Sistemas Sociales y Naturales, pero esas ideas o preconceptos están en continua transformación: en un periodo de tiempo relativamente corto, pasan del Animismo al Artificialismo (es, decir, que pasan

de creer que las montañas tienen vida propia a creer que las montañas las han hecho los humanos).

Por tanto, el aprendizaje de los contenidos de este Ámbito se verá favorecido por un enriquecimiento del ambiente educativo: mediante su propia experiencia, los niños irán construyendo este universo conceptual.

3.2. TRAMA CONCEPTUAL BÁSICA

Esta trama recoge los conceptos clave sobre los que se van construyendo los cambios conceptuales, y su elaboración es posible desde el conocimiento cotidiano, acontecido en un espacio y un tiempo. Dicha trama conceptual guía nuestra intervención pedagógica; está en la mente del adulto, y sirve para determinar los contenidos que se desarrollan, así como su nivel de complejidad.

A continuación, pasamos a relacionar los conceptos seleccionados para la trama conceptual básica:

a) **Concepto de Medio**. A partir de los acontecimientos del Medio (que contiene lo físico y social), se articulan los conocimientos de las distintas áreas del saber. Los niños de 3 a 6 años consideran el medio como un todo global, cuyos elementos no son separables. Por tanto, la aproximación al concepto de medio será meramente descriptiva de los elementos que lo componen y de las relaciones "evidentes" que puedan apreciar (en función de su edad o nivel).

b) **Concepto de Interacción**. Una primera aproximación (evolutiva) a este concepto les llevará a diferenciar las propiedades comunes y diferenciadoras de los objetos y los seres vivos. En estas edades, pueden apreciar relaciones muy sencillas, ligadas a su vida cotidiana: los alimentos, las personas, la casa, su propio cuerpo, ... y algunas relaciones causales muy evidentes: nubes-lluvia, interruptor-encendido, etc... Después de la Educación Infantil, este tipo de relaciones unidireccionales se complicará conceptualmente, con la aparición de las interacciones.

c) **Concepto de diversidad**. Al hacer los niños el inventario de los objetos del entorno, se aproximan al concepto de diversidad, pues así van captando paulatinamente las diferencias en lo que, antes, aparecía como un todo indiferenciado. A través de la diversidad se va estableciendo un orden; en estas edades los objetos y enseres suelen diferenciarse por un solo rasgo o atributo. Una primera clasificación de los materiales del entorno permite, por ejemplo, separar las entidades vivientes: animales, plantas, etc... de las inertes: piedras, rocas, etc.

d) **Concepto de cambio**. el carácter dinámico de los sistemas físicos, naturales y sociales los hace cambiantes en el tiempo: movimientos de los astros, caída de los objetos por la gravedad, etc. Unas veces, los cambios son cíclicos y rítmicos: día y noche, etc.; otras veces consisten en transformaciones de los elementos: sal disuelta en agua, reacciones, magnetismo, etc. De los 3 a los 6 años, los cambios se perciben como episódicos y aplicados a objetos concretos, identificándose con procesos bruscos de transformaciones o con ciclos muy evidentes: movimientos de las máquinas, velocidad de los automóviles, sueño-vigilia, etc.

3.3. LOS OBJETOS DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Quizás la forma más idónea de abordar la Educación Ambiental sea a través de los objetos de estudio: implican globalidad en la apreciación de los sucesos del medio, y sirven asimismo de soporte a la construcción de los aprendizajes.

Los objetos de estudio pueden ser extremadamente diversos: un charco, un hormiguero, el proceso de secado de la arcilla, el cuidado de los animales en el aula o espacios exteriores, etc.. En estas edades, prácticamente cualquier cosa puede ser objeto de estudio, siempre y cuando dicho objeto esté en consonancia con los intereses y necesidades de los niños.

4. ÁMBITO DE EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN

Pensamos que el acto de la comunicación se da unido a toda la actividad que el escolar realiza, pues la comunicación es un proceso inserto en todo contexto globalizador, pero queremos tratar aquí de algo más que la mera interpelación de este con los demás Ámbitos.

No hay actividad aislada del lenguaje: es regulador y articulador de valiosos contenidos de los distintos Ámbitos, por lo que, en un principio, nos planteamos si debíamos incluir este Ámbito en nuestro Proyecto Curricular o si, por el contrario, habíamos de desarrollar sus contenidos en los demás Ámbitos. Dado que la finalidad del establecimiento de contenidos en distintos Ámbitos era (y es) facilitarnos un marco de referencia, y dada la importancia de la comunicación, resultaba fundamental su planteamiento, pero sin olvidarnos de esta consideración previa.

Así, al entrar en el análisis de este Ámbito, tenemos que destacar su principio articulador: el *Lenguaje*, forma tanto de representación como de conceptualización del mundo que rodea al niño.

El lenguaje, por una parte, ayuda al escolar a organizar e interiorizar sus acciones; por otra parte, desempeña también otra importante función, esta vez social, como forma privilegiada de establecer relaciones con los iguales y con el adulto.

Hasta ahora, la escuela se limitaba prácticamente a la utilización de códigos de tipo sobre todo verbal, y como base del aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo, el hecho comunicativo trasciende los códigos verbales, pues la comunicación se realiza a través de la palabra, del gesto, del movimiento, del color, de la imagen...

Así, podemos establecer los *códigos utilizados* por el escolar de la siguiente manera:

- Verbales: oral y escrito.
- No verbales: música, cuerpo, plásticos (por ej., la “lectura” de una producción realizada en la zona de las construcciones).
- Icónicos: imagen fija e imagen en movimiento.

En la base del lenguaje se encuentra la **percepción**, como marco conceptualizador de esa actividad perceptiva (pues en ella intervienen todos los **sentidos**): es todo su cuerpo el que se implica. Estas vivencias, en asociación con las interpelaciones que el escolar realiza dentro de su medio físico y social, serán las que influyan en el desarrollo de su proceso de simbolización. Una vez que posea unas **representaciones simbólicas** sólidas, podrá comunicarse estableciendo la trilogía hacer-decir-pensar.

Por tanto, debemos procurar que los niños desarrollen los diferentes lenguajes, tanto para que puedan pedir información acerca de su actividad como para que sean capaces de comunicarla.

A los 3 años, el niño ya tiene cierto manejo del lenguaje hablado, y comienza a buscar otras formas de expresión, como por ejemplo **el dibujo**. Al principio, los realiza sin intencionalidad pero le atribuye un significado a posteriori, utilizando el habla; poco a poco, irá apareciendo la intencionalidad, que será fuente de expresión de vivencias. Hacia los 5 ó 6 años, ya utiliza el dibujo como forma de elaboración de mensajes; este proceso, junto con la pintura, es más tardío por la dificultad que implica su utilización.

Es preciso favorecer la utilización de cada uno de los sistemas simbólicos de representación en contextos distintos para que el escolar vaya generando estructuras comunicativas cada vez más amplias, por lo que, además del **lenguaje oral**, fomentaremos el desarrollo del **lenguaje corporal**, es decir, el que utiliza el cuerpo como instrumento de expresión y creación libres, el niño es cuerpo siempre, y con él interviene de pleno en cualquier situación de comunicación: es nada menos que su

primera forma de expresión y lo sigue siendo a lo largo de toda su vida. A través del cuerpo expresa alegría, afecto, amor, "rabia", miedo, tristeza, ...

En cuanto al lenguaje **plástico**, su objetivo no es sólo la creación artística o el desarrollo de aspectos motores, sino que también contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación; cumple una función liberadora para los escolares, potenciando su sensación de dominio sobre los objetos y el espacio, además de proporcionarles un auténtico placer.

A través del dibujo, la pintura, el modelado o la transformación de objetos, los niños no sólo expresan sus vivencias, emociones y sentimientos, sino que desarrollan, además, su capacidad para representar las primeras nociones gráficas del espacio topológico, para diferenciar formas, tamaños y direcciones.

A partir de los 3 años, se pasa del garabato incontrolado a un progresivo control del movimiento y las formas. A los 4 años ya se representan a sí mismos y a los objetos. A los 5 empiezan a desarrollar **relaciones entre objeto y espacio y nociones de orientación espacial**; además, se inician en la **noción de volumen.**

Cuando el niño se expresa de forma sonora (a través de la voz o de los distintos sonidos que podemos emitir con nuestro cuerpo, o con objetos), suele expresar también estados de animo. Es muy conveniente, habida cuenta de la riqueza potencial de esta forma de expresión, introducir al escolar en la creación de **sencillos ritmos**, en el canto en grupo para, entre otras cosas, descubrir las **posibilidades sonoras de su voz,** en la audición musical para su familiarización con ésta y como forma de discriminación auditiva.

La utilización de un lenguaje simbólico (lógico-matemático) y la utilización de **cuantificadores** (mucho-poco, más-menos, corto-largo, pesado-ligero, ...), **el reconocimiento de formas, la orientación en el espacio** le permitirán establecer relaciones entre lenguaje y pensamiento, realizar comparaciones entre objetos, alcanzando así un mayor conocimiento de la realidad, logrando una mejor comunicación y favoreciendo su desenvolvimiento en las más variadas situaciones.

5. LECTURA DEL MAPA DE CONTENIDOS

El examen en equipo de cada una de las Áreas de Conocimiento y Ámbitos de Experiencia nos llevó a un análisis y a una definición pormenorizados. Como fruto de esa madurada reflexión, recogemos en cada Ámbito de Experiencia diversos contenidos referidos a las tres Áreas, siendo el Ámbito el elemento que interrelacionara dichas Áreas.

Hemos elegido cada ámbito en función de las características del contexto en que se encuentra inmerso nuestro Centro, logrando así una adaptación curricular.

5.1. DEFINICIÓN DE LOS ÁMBITOS

La definición de cada Ámbito tiene como objetivo (como ya hemos venido insistiendo a lo largo de todo el Proyecto) establecer para nosotros, profesores, un marco de referencia donde ubicar los contenidos implicados en la actividad de los niños.

En su definición y adaptación a las características específicas del alumnado de nuestro Centro, creemos haber logrado la inclusión de la mayoría los contenidos que encierra cada uno de ellos.

Ello también ha supuesto una adaptación del clima educativo de la escuela a nuestra posición respecto a la forma de desarrollar la Educación. No se trata, por tanto, de contenidos de una "programación específica" realizada *a priori* para "cerrar" la actividad del aula, conviniendo el proceso de aprendizaje en algo dirigido, sino que la "propia actividad" del niño es la que marca la realidad del aula. Ahora bien, la referencia al Mapa nos indicara el grado de adecuación de nuestras intervenciones.

5.2. MAPA DE CONTENIDOS

A la luz de lo anterior, la elaboración del cuadro de contenidos (que presentamos a continuación) constituye una modalidad de operativizar la función que estos cumplen en el proceso educativo.

Se pretendía realizar una representación mediante una red en la que, rápidamente, pudiéramos ubicar un contenido, así como la relación que mantiene con su propio Ámbito y con los demás. Esta representación se vio dificultada dadas las implicaciones de unos sobre otros y las múltiples relaciones que entre ellos se establecen, y optamos por tomar como base el tipo de esquema que figura en los Diseños Curriculares de la Junta de Andalucía (Ámbito de Educación para el Consumo, pág. 453), pues era el que mejor expresaba gráficamente las relaciones entre contenidos, procurando adaptar esos esquemas a nuestra filosofía educativa.

No se pretenda hacer una lectura horizontal o vertical del cuadro, pues cada contenido queda ubicado en estrecha relación con los demás contenidos de los distintos Ámbitos de Experiencia: debe entenderse como una interrelación global de cada uno de ellos con el resto.

No hacemos una diferenciación de cada contenido en conceptuales, procedimentales y actitudinales, porque consideramos que cada concepto ya lleva implícito un procedimiento y una actitud del niño frente a la interiorización de dicho concepto.

Éramos conscientes de que no se podían incluir todos los aspectos de cada contenido con los que se va a enfrentar el escolar, por lo que hemos procurado trabajar con grandes núcleos de contenidos, insistiendo en el sentido operativo que fundamenta esta representación.

Así, cuando incluimos el contenido: “seres vivos”, se podrían explicitar:

- Características de las plantas y de los animales del propio entorno.
- Características de plantas y animales de otros entornos conocidos.
- Funciones de los seres vivos.
- Relaciones entre los animales, las plantas y las personas.
- Relación de interdependencia y equilibrio (conservación del medio, repoblación forestal,...)
- Relación de utilidad (compañía, alimentación, ...)
- etc. ...

Ahora bien, consideramos que este es el fruto de la reflexión que establecemos en la definición de cada uno de los Ámbitos de Experiencia (en este caso, el de Educación Ambiental). Con el cuadro, lo que perseguimos es una visión global y gráfica del mapa de contenidos que nos ayude a ubicar rápidamente un contenido y sus principales relaciones con otros, teniendo en cuenta que el diseño de este cuadro es posterior a la profundización en cada uno de los Ámbitos de Experiencia y que se trata, por tanto, de una síntesis.

Así, ante las distintas actividades o juegos que puedan desarrollar niños en el aula (por ejemplo, en el rincón de juego de la casita: cuando “preparan la comidita”, “dan de comer” a “su bebé” y luego lo lavan y lo cambian), podremos establecer, a través del mapa, toda una red de los contenidos barajados por los escolares, referidos a los distintos Ámbitos y que, a su vez, nos pondrán en relación con las tres Áreas de Conocimiento.

Podremos ver rápidamente cómo pone en juego:

- Su coordinación general motriz.
- La adopción de roles sociales y familiares.
- El conocimiento de unas diferencias anatómicas.
- Las relaciones que establece con el objeto.
- Las transformaciones de los alimentos.

- Sensaciones y percepciones que recibe.
- Hábitos de higiene y limpieza.
- Salud Mental: función catártica o liberadora de la represión y los traumas a través del juego simbólico.

Observamos así como, a través de su propia actividad, se ponen en juego las distintas relaciones entre los Ámbitos.

No olvidemos que lo que pretendemos con la organización de los contenidos es tener la posibilidad de lanzar muchos puentes, de establecer numerosas relaciones entre la organización por Áreas de Conocimiento y la actividad globalizadora de los niños, entendiendo que los contenidos son los elementos articuladores de los distintos campos del saber.

7. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, RECURSOS Y TIEMPOS

1. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

1.1. CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO DEL AULA

1.1.1. EL ESPACIO EDUCATIVO

El espacio educativo es uno de los elementos que integran el proyecto educativo de Centro; como tal, está interconexionado con los demás y les da sentido. Para adaptar el espacio a nuestra filosofía educativa, tenemos que plantearnos diversas preguntas acerca de su finalidad:

- ¿Qué distribución espacial redundaría en una mayor socialización, autonomía y comunicación?
- ¿De qué formas se puede aprovechar la totalidad del espacio del aula?
- ¿Favorecen las zonas de acción el desarrollo completo del niño?
- ¿Hay espacios diferentes para niños con características individuales distintas?
- ¿Se crea con esta distribución un ambiente confortable para el niño?
- ¿Están bien ubicadas las zonas de acción respecto a las actividades que se van a desarrollar?
- Etc...

1.1.2. LAS NECESIDADES DEL NIÑO DE TRES A SEIS AÑOS

Además de estos interrogantes, tenemos que plantearnos cuales son las necesidades que tienen los niños en esas edades, y basarnos en estas para delimitar cada zona de acción.

Nicola DU SAUSSOIS analiza las siguientes necesidades:

a) Necesidades fisiológicas:

Necesidades primarias como: alimentación, pieza, seguridad, sueño y confort.

La escuela debe dar respuesta a estas necesidades con:

- unos servicios higiénicos y de fácil acceso.
- un lugar para descanso dependiendo de la edad.
- seguridad: ventilación, iluminación, temperatura.

b) Necesidades afectivas:

La relación con el adulto es una necesidad básica para los niños de esa edad, en la que se encauza la vida en la escuela, por lo que deberemos buscar zonas de juego dentro de la clase que favorezcan el diálogo.

c) Necesidad de autonomía:

El grado de autonomía se va acentuando hasta los seis años; el diseño espacial del aula debe favorecer esta autonomía a la hora de la toma de decisiones individuales o colectivas en la ejecución de actividades.

d) Necesidad de socialización:

La escuela es el lugar donde se da la socialización, por lo que debemos tener presente esta necesidad al disponer el espacio para la acción en pequeños grupos y en grupo, así como para el trabajo individual.

e) Necesidad de movimiento:

Se necesita espacio para moverse, para lanzarse, para trepar, ... el aula necesita tener una zona libre, con materiales y objetos ad hoc.

f) Necesidad de juego:

El juego en estas edades es trabajo. Con el juego el niño crece, se desarrolla y realiza diversos aprendizajes: las zonas de actividad deberán favorecer los distintos tipos de juego, el aula debe estar distribuida de tal forma que tengan cabida el juego sensoriomotriz, el juego simbólico, el juego dramático, el juego de acción y el juego reglado.

g) Necesidad de expresión:

La necesidad de expresión y comunicación se manifiesta en cada momento: en la utilización que hace de los objetos, en la relación que se mantiene con los otros niños y con el adulto...; para trabajar tan decisiva necesidad, el aula debe disponer de zonas específicas (si bien se manifiesta en todas las zonas).

En la zona central se mantienen conversaciones con el grupo, se recitan poesías, se canta...

En la zona del arte, el niño se expresa por medio de los distintos materiales.

En la zona de la casa y en el rincón de los disfraces, se representan distintos papeles y se expresan los sentimientos o conocimientos del mundo.

h) Necesidad de descubrimiento:

A partir de sí mismo, el escolar se va descubriendo, a la vez que va descubriendo a los demás y a los objetos que le rodea. La curiosidad y la manipulación de objetos le llevarán a experimentar, a observar los procesos de transformación y a elaborar sus propias conclusiones.

En el aula, esta necesidad también ocupa un lugar; en nuestro caso, estaría ubicada, principalmente, en la zona de los bloques, el rincón de la naturaleza y el taller de arte.

i) Necesidad de conocer su propio cuerpo y situarse en el espacio y el tiempo:

Esta necesidad del niño se satisface desde el descubrimiento de su propia imagen hasta las posibilidades que le brinda su cuerpo para moverse en el espacio y el tiempo (disfraces, materiales estructurados...).

1.1.3. CRITERIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO

Teniendo en cuenta las preguntas iniciales y las necesidades que tienen los niños, vamos a establecer unos criterios básicos a la hora de la planificación espacial:

1 El ambiente creado en el espacio, estimulante y ordenado, debe ofrecer distintas posibilidades de acción.

2 El espacio y el ambiente deben potenciar la manipulación el juego y la recreación.

3 La organización espacial debe favorecer el encuentro de los miembros del grupo y el trabajo individual.

4 La organización espacial debe desarrollar la autonomía.

5 El ambiente educativo deberá fomentar la elección individual de actividades, y contemplará asimismo las diferencias individuales.

6 Deberá haber flexibilidad en los espacios y materiales.

7 El espacio debe favorecer los intercambios personales.

8 El escolar actúa sobre el espacio: él es el protagonista; por tanto, debemos poder disponer de un espacio modificable para ir introduciendo las novedades y modificaciones oportunas.

9 Las zonas de trabajo se ubicarán de manera que no haya interferencias entre las distintas actividades y juegos.

10 La disposición de las zonas de actividades y materiales son fundamentales para cumplir los objetivos propuestos.

11 El ambiente educativo debe ser seguro y sano.

1.1.4. ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LOS DISTINTOS GRUPOS

En este apartado, nos limitamos a enunciar las distintas Zonas y Talleres, pues se desarrollán más detalladamente en los Planes de Acción específicos de cada nivel.

GRUPOS DE TRES AÑOS:

Dos zonas de actividad convenientemente delimitadas, cada una de estas con diversos rincones:

- Zonas de movimiento: rincón de la casita, zona sensomotriz y de juego simbólico.
- Zona tranquila: Taller de arte, Zona de expresión con materiales, Zona de actividades tranquilas y Zonas de construcción.

GRUPOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS:

Existen cinco zonas bien diferenciadas:

- Zona de la casita: juego simbólico, dramático y de simulación.
- Zona de los bloques: rincón de las construcciones, juegos de acción y simbólico.
- Zona tranquila: para los juegos relacionados con la observación y manipulación, rincón de cuentos, de relajación y descanso.
- Taller de arte: zona de expresión y comunicación gráfica, a través de la utilización y transformación de los materiales.
- Zona central: situada en el centro del aula, no tiene ningún tipo de material, y nos sirve para las asambleas, los periodos de recuerdo y en las reuniones en grupo. Es la zona de encuentro, de

expresión de vivencias y acontecimientos y, en ocasiones, de juego simbólico de los distintos grupitos.

1.2. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS INTERIORES DEL CENTRO

1.2.1. PLANTEAMIENTOS PREVIOS

Debemos plantearnos los siguientes interrogantes, a la hora de abordar el tema de los espacios interiores:

- ¿Qué espacios de la escuela se aprovechan menos?
- ¿Dónde se dan las aglomeraciones de niños? ¿Y las de padres? ¿Cómo podemos mejorar esta situación?
- ¿Qué espacios, dentro del Centro, pueden ayudarnos a conseguir los objetivos planteados?
- ¿Qué espacios favorecen la relación entre niños de diferentes niveles?
- ¿Qué espacios favorecen la relación entre padres, familias y profesores?

2.1.2. ESPACIOS INTERIORES

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, pasamos a describir cada uno de los espacios de que disponemos en nuestro Centro:

a) **La entrada**. Este lugar puede pasar desapercibido, pero es lo primero que ve el niño por las mañanas, por lo que la entrada debe ser acogedora (con murales, fotos, dibujos...). También es lugar de comunicación y contacto diario entre profesores y familias. La entrada del aula, asimismo, debe estar decorada por los niños, pues éste es otro lugar de intercambio de impresiones con los padres.

b)**Pasillos y escaleras**. Son zonas de intensísimo movimiento. Estas zonas también deben estar decoradas por los niños, el hueco de la escalera suele ser utilizado por los niños de tres años como refugio y para la búsqueda de intimidad, en horas de actividades exteriores.

c) **Los servicios**. Hay que adecuar los W.C. a la altura de los niños, ya que es el primer paso para conseguir la autonomía que se pretende en estas edades (sobretodo a los tres años). También es un lugar de relación con niños de otro nivel o clase, de exploración del cuerpo -tanto propio como ajeno-, de juegos sexuales, de juegos con el agua, etc...

d) **Aula de psicomotricidad**. Aunque también se podrá utilizar como sala de USOS múltiples, dependiendo de la actividad que se va a realizar: sala de música, de psicomotricidad, de asambleas con las familias, de teatro, etc. ... La organización espacial se modifica en función de la actividad prevista.

e) **Sala de profesores y APA**. Lugar de reunión del Equipo Docente, donde se celebran Claustros y Consejos Escolares. La APA utiliza esta misma sala como despacho administrativo y lugar de encuentro.

f) **Sala de medios audiovisuales**. Esta sala, de uso múltiple e internivelar, esta acondicionada para la proyección de vídeo, películas, ... En la actualidad, también es utilizada como aula de clases extralectivas por las tardes.

1.3. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EXTERIORES

1.3.1. VALOR EDUCATIVO DEL PATIO.

El niño percibe el espacio exterior como una aventura en contacto con la naturaleza, donde se relacionan la creatividad, la imaginación y la libertad en contacto con la tierra o la arena, con las piedras, con el aire, el sol, con animales y vegetales. Es un espacio de aprendizaje natural, dotado de múltiples posibilidades que tenemos que aprovechar, donde tienen cabida actividades movidas y ruidosas (no olvidemos la necesidad que los niños tienen de gritar, de moverse, de hacer ruido libremente), y también los momentos tranquilos de observación del jardín, o los juegos sentados en la arena. Además, añade otra dimensión al proceso de aprendizaje, principalmente para aquellas actividades que implican medir, contar, seriar, manipular o experimentar con la tierra, el agua y la arena. Las actividades en los espacios exteriores complementan las que se realizan en los espacios interiores; son una continuación de las que se llevan a cabo en el aula, y viceversa

Estamos convencidos de que estos espacios, tales y como los hemos bosquejado, favorecen y complementan el proceso de aprendizaje en los siguientes aspectos:

- En el desarrollo del juego espontáneo.
- En el desarrollo psicomotor.
- En el juego de relación con el grupo de iguales, y con los niños de otros niveles.
- En la comunicación con otros niños/as y con el adulto.
- En actividades conjuntas con los padres.
- En definitiva, la aportación decisiva en el desarrollo global del niño.

1.3.2. ZONAS DE ACTIVIDAD EN LOS ESPACIOS EXTERIORES

Cada una de estas zonas permite al niño realizar una serie de actividades especificas, y a la vez complementarias entre unas zonas y otras.

1. Zona para jardín y huerto, en la que se tiene la posibilidad de observar los fenómenos naturales relacionados con los cambios climáticos y estacionales, y con el crecimiento de seres vivos (pájaros, invertebrados, etc... y mundo vegetal).

2. Zonas de actividades motoras, como la pista de asfalto o la zona cubierta del patio. Este espacio debe ofrecer la posibilidad de correr, de arrastrarse, cargar, vaciar, empujar, etc...

3. Zona motriz, dotada de distintos objetos y estructuras como rejas, escalones y rampas, que incitan al movimiento, al equilibrio, a trepar, a deslizarse,...

4. Zona para la arena, en la que se realizan actividades como mezclar, remover, llenar, vaciar, cavar, amontonar, etc... Además, la arena, en combinación con el agua u otros materiales, permite al niño experimentar e investigar las características de esas mezclas y de los objetos con los que juega: se adquieren conceptos de cantidad, peso, volumen, temperatura, se utilizan propiedades de flotación, resistencia, de disolución..., se planifican juegos imaginarios y fantásticos siendo uno de los más ricos escenarios donde representar el mundo, tanto físico como social.

5. Zona para esconderse: En el Centro existe un pasadizo donde niños y niñas suelen esconderse, hacer juegos de identificación, búsqueda de animalitos, ... Se trata de un lugar donde desarrollar actividades en la intimidad, lejos del adulto.

6. Zona del agua: complementario de la zona de arena en las actividades expuestas anteriormente.

7. Elementos móviles: tablas, cajas de distintos tamaños, neumáticos, juguetes varios, cubos, palas, “materiales de construcción”, herramientas, ... Se realizan carreteras arrastrando las cajas sobre la arena, con neumáticos y cajas se hacen laberintos, tiendas, ...

2. LOS RECURSOS

2.1. VALOR EDUCATIVO DE LOS MATERIALES

2.1.1. ANÁLISIS EDUCATIVO DE LOS MATERIALES

Realizar un análisis educativo del material nos permite ver:

- Los objetivos que nos proponemos alcanzar con ese material.
- El grado de autonomía que, con ellos, puede adquirir el niño.
- El poder de socialización.
- Los procesos de construcción del conocimiento.
- El papel del educador.
- Si se atiende al desarrollo de forma completa.
- Si esos materiales son complementarios de los que se utilizan en casa.
- Qué material se utiliza más.
- El grado de afianzamiento en el aprendizaje que permite adquirir.
- Si favorece la transmisión de las vivencias del niño.

La cantidad y las características de los objetos son indicadores muy significativos del tipo de actividades que se desarrollan en la escuela. Así, una escuela que utiliza fichas, libros, lápices y colores como materiales principales en las actividades, tiene como objetivo principal la adquisición de la actividades motóricas finas.

El niño de educación infantil se interesa por los objetos y las personas, aprendiendo en contacto y relación con el ambiente, de ahí que el maestro tenga que crear un ambiente rico en posibilidades. Como sabemos, la actividad principal del niño es el juego, por lo que debemos ofrecerle distintas posibilidades con materiales variados.

2.1.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES DEL CONOCIMIENTO FÍSICO AL PENSAMIENTO LÓGICO

Incluimos en este apartado aquellos materiales u objetos que sirven para conocer el mundo más próximo, a través de la manipulación y la experimentación, permitiendo la elaboración de los primeros conocimientos y formando la estructura del pensamiento.

a) Materiales para el desarrollo motórico y sensorial.

Desde pequeño, el niño, mediante el movimiento y la percepción, se inicia en el descubrimiento de los objetos; la manipulación y la experimentación constituyen, para el niño, la base del descubrimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Se necesitan objetos que puedan coger, chupar, arrastrar, golpear, ... La necesidad de movimiento se acentúa conforme va creciendo, por lo que se precisan rampas, escaleras, cuerdas, alfombras, cojines, ...

Con el fin de fomentar su desarrollo sensorial, pondremos a su disposición objetos de diferentes características para que puede emparejar, agrupar, ordenar según las formas, los colores, el peso, el tamaño...

b) Materiales de manipulación, observación y experimentación.

Entre esos materiales juegan un papel muy importante la arena, el agua, las construcciones y los materiales relacionados con la naturaleza. Con ellos se desarrollan conceptos de cantidad, volumen, peso, tamaño, etc..., así como nociones de equilibrio, de simetría, de resistencia ... En la actuación con los objetos se fundamenta el desarrollo del conocimiento del niño.

La Zona de la casita (para más detalles, remitimos al Plan de Acción), también brinda la posibilidad de reflexionar sobre las transformaciones de la materia (mediante juegos ora de simulación, ora

reales, con la guía del maestro). Ahí la materia se manipula, se mezcla, se bate, se amasa, se discriminan y comparan elementos y objetos, y se ordenan, en definitiva, los sentidos.

En el rincón el jardín o el huerto, se desarrolla la capacidad de observación y experimentación, con el fin de que el escolar sea capaz de sacar sus propias conclusiones.

Otros materiales útiles para este apartado serán: balanza, espejos, lupas, velas, ...

c) Materiales que desarrollan el pensamiento lógico.

Cualquier tipo de material puede ser objeto de clasificación, agrupación, emparejamiento, según criterios del niño. La escuela tiene que ofrecer todo tipo de objetos y materiales: juguetes, comida, ropa, cajas, etc...

- Para ordenar: objetos de distintos tamaños, colores y formas.
- Para seriar: objetos de diferentes formas, tamaños, color, peso...
- Material estructurado: puzzles, dominós, bloques lógicos, ábacos, dinero, juegos de medida y capacidad. el juego con los bloque lógicos favorece la adquisición del pensamiento lógico, mediante el manejo de conceptos (más-menos, mayor-menor, mitad de, más largo que, ancho-estrecho), la asociación, el uso de números ordinales, la agrupación, la clasificación, la ordenación...

2.1.3. ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN, LA COMUNICACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN.

a) Materiales para la representación y simulación.

El escolar es capaz de imitar el mundo del adulto por medio de la simbolización. Mediante mecanismos de sustitución, interpreta la vida real (una pinza de la ropa puede ser un coche, ...). En la clase debe existir un lugar para el juego simbólico y dramático.

Materiales que desarrollan la expresión y la comunicación:

- Materiales no estructurados: botones, maderas, corchos, telas, bolsas, ...
- Materiales traídos de la casa: vasijas, bisutería, ropa, sombreros, peines, ...
- Materiales del comercio: coches, muñecos, muñecas, “tiendas”, animales de plástico o de peluche. etc.
- Materiales para realizar el guiñol: marionetas, teatro, ...

b) Materiales para el desarrollo de la expresión oral

Una de las adquisiciones básicas de esta Etapa es el lenguaje; todos los materiales que existen en la escuela tienen una función respecto a la adquisición del lenguaje, pero cabe destacar los siguientes:

- Colecciones de imágenes: fotos de la clase, excursiones y salidas, postales, recortes de revistas, ...; se pueden hacer historias, enriquecer el vocabulario, buscar imágenes sobre un tema concreto, ...
- Láminas-murales: para comentarlas en grupo y realizar historias.
- La grabadora: de mucha utilidad en el trabajo del lenguaje. Actividades básicas serán escuchar cuentos, canciones, pequeñas poesías, así como realizar juegos propuestos. También podemos grabar cuentos contados por los escolares, asambleas, obras de guiñol, ... Este material es de gran valor para el maestro como registro del lenguaje que utilizan los escolares.
- Los libros de imágenes: los escolares pueden ver y “leer” esos libros, que pueden haber sido

confeccionados por ellos mismos, por las familias, o comprados en el comercio. La zona donde están situados debe ser confortable y tranquila. Los libros de cuentos deben ir apareciendo de forma paulatina, a la vez que son intercambiados con otras clases. Los cuentos deben estar expuestos de forma visible en expositores o mesas, pues interesa ante todo que los niños vean las tapas y no los lomos - ¡o el montón!

A la hora de seleccionar los cuentos, debemos tener en cuenta:

- Los temas: la vida del escolar, cuentos fantásticos, cuentos tradicionales y contemporáneos sobre la vida animal y vegetal.
- Con poco o ningún texto escrito, y si tiene texto, que envuelva la imagen que aparece.
- Imágenes: expresivas y estáticas, de gran colorido, sin que distorsionen la realidad.
- La calidad y resistencia del material.

Se tienen que establecer las normas de uso y conservación, ya que, al usarse diariamente, los libros y cuentos se deterioran bastante.

- Libros que fabrican los propios escolares. En carpetas y hojas de plástico transparente con dibujos, fotos de animales, frutas, sobre historias (la del pan, por ejemplo).
- Libros de fotos de los escolares de la clase, de salidas y excursiones, de fiestas, de su vida familiar....

c) Materiales para la expresión plástica

Este tipo de material está al servicio de la expresión y comunicación. Interesa el proceso más que el resultado de la obra. Es un trabajo experimental, ya que se trata de aprender qué se puede hacer con estos materiales, además de ir adquiriendo la habilidad manual pertinente. Se descubren los colores, las formas, las cualidades y la resistencia de los distintos materiales.

La zona específica para el uso de este material es el Taller de arte, el cual se encuentra situado cerca de la puerta de salida y al lado de los lavabos, para poder utilizar el agua cuando sea preciso y sin molestar a las otras zonas de acción. Los materiales se encuentran en estanterías y sobre mesas, y los escolares pueden disponer de ellos en cualquier momento (tijeras, pegamentos, ceras, pinceles, pinturas, ...). También existe en este taller un panel de corcho para colocar las producciones, así como un tendedero para secarlas. Los materiales incluyen: papeles de distintos tipos y colores, pinturas de dedos, temperas, ceras, cola blanca, pegamentos, pinceles, barro, plastilina, revistas, ...

2.2. ELABORACIÓN DE LOS PROPIOS MATERIALES

Queremos, en este punto, hacer especial hincapié, en las siguientes consideraciones.

1) El material no se orienta a ayudar a “aprender”, sino a ayudar desarrollarse.

2) El escolar es sujeto “constructor”, y sus acciones generan formas creativas.

3) El escolar y el adulto descubren grandes posibilidades creativas elaborando materiales.

4) Tenemos que utilizar objetos cercanos, de materiales de desecho de la casa o lugares conocidos; al utilizar material de desecho, se favorece, en muchos casos, el reciclaje.

5) Los materiales y los objetos son un medio más de relación entre la familia y la escuela.

Se trata de:

a) Estimular la exploración y búsqueda de materiales del entorno con objeto de jugar, manipular y construir.

b) Apoyar el proceso de descubrimiento, como la utilización de objetos, utensilios y herramientas.

c) Ayudar al escolar a actuar imaginativamente con los objetos y descubrir el placer de construir e inventar.

d) El hecho de transformar objetos y, con ello, el mundo, permite un conocimiento y una valoración del medio, y promueve un proceso de seguridad en sí mismo.

2.3. MATERIAL IMPRESO: LAS FICHAS

La utilización de las fichas, como material gráfico-dibujo-libro, se realiza, en nuestro caso, de manera espontánea; es un material más, de complemento, que nunca suple a otro tipo de actividades principalmente creativas.

Este material se encuentra en el Taller de arte, y se hace uso de él para colorear, recortar, etc. Se utiliza bastante poco en las clases de 4 años, y algo más en la de 5 años. Ante todo, se trata de fomentar el uso de otros medios y materiales más significativos y apropiados al escolar de Educación Infantil, como hemos comentado en anteriores apartados.

2.4. UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES

Razones por las que los materiales deben tener buena ubicación y utilización:

1) Los materiales constituyen un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa.

2) La disposición descentralizada de manera arbitraria puede provocar que los escolares no consigan centrarse en una actividad.

3) Los materiales agrupados en zonas ayuda a los escolares a que actúen con autonomía, a que hagan sus elecciones y se interesen por su trabajo.

4) Si lo que se pretende es que se utilicen varios materiales de manera conjunta, estos deben estar situados unos con otros, ya que así se sugiere la relación entre ellos.

A la luz de lo anterior, la organización del espacio y los materiales requiere unas orientaciones que faciliten su uso:

a) **Accesibilidad y visibilidad**. Los materiales deben estar a la vista y al alcance de los escolares, exceptuando aquellos que son peligrosos o frágiles. Los materiales, al ser vistos, incitan y sugieren que se realicen actividades con ellos. Esas condiciones sirven asimismo al escolar para situar, localizar, tomar, transportar, usar y colocar en su lugar dichos materiales. Si, por el contrario, están en lugares inaccesibles y cerrados, su uso sólo de pender, del maestro, con todos los inconvenientes que conlleva tener centralizada en una persona toda la responsabilidad y organización de la actividad.

El punto de vista del escolar difiere del adulto, y no sólo en altura, sino en la percepción global. El maestro tratará de comprobar a menudo si los escolares saben dónde esta el material, cuál es su uso, cómo se coloca, etc... Resulta indispensable que los materiales estén a la altura de los escolares en mesas, estantes, en el suelo, y que puedan disponer de bandejas, cestos y demás contenedores, para el transporte de los estantes al suelo o al lugar de acción.

b) **Clasificación y etiquetado**. Los criterios de clasificación y etiquetado de los materiales deben ser conocidos y aceptados por todo el grupo, para favorecer su uso. Las etiquetas utilizadas (fotografías, signos o dibujos) figuran en el estante o lugar de ubicación del material, y en el propio material. También se utilizan etiquetas con dibujos para identificar casilleros, percheros, ... de uso individual. La clasificación de los materiales favorece los hábitos de orden y los ejercicios de clasificación, facilita el control y conocimiento del estado del material, y mejora la ordenación y distribución de acciones.

2.5. UBICACIÓN DE LOS MATERIALES

El material debe estar distribuido por zonas de acción. En cada zona. los materiales existentes responden a las necesidades y logros que en ella se pretenden (atendiendo al valor educativo de los materiales, comentado en apartados anteriores). Además, existen materiales comunes a todas las zonas (juguetes, papeles, ...).

Si bien cada zona debe disponer del material necesario para el desarrollo de sus actividades especificas, se pueden trasladar materiales de una zona a otra, dependiendo de la actividad. Las zonas están delimitadas por estanterías, pequeños armarios, bancos suecos, ...

2.6. CONSERVACIÓN DE LOS MATERIALES

Normas básicas para la conservación de los materiales:

1) Descripción, del adulto al grupo, de las características, posibilidades, exigencias de uso, conservación y almacenamiento de los materiales. Es un aprendizaje que el escolar va haciendo, desde su globalidad, de un objeto: qué es, cómo se usa, cómo se cuida, ... el material deberá ser introducido progresivamente, no de golpe.

2) Las normas establecidas por el grupo se revisaran periódicamente en la asamblea, y mediante símbolos que lo expliquen.

3) El material será objeto de frecuentes revisiones con objeto de ver si falta o está deteriorado.

4) Distribución de responsabilidades en diferentes tareas relacionadas con el material (ver si está ordenado en su sitio, si faltan piezas, si está roto, ...).

5) El material deteriorado se retira.

6) Asignar un periodo de tiempo suficiente para la recogida y clasificación de material.

7) Las familias pueden colaborar reparando los materiales deteriorados.

3. ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS

3.1. ORGANIZACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR

La organización temporal de la jornada escolar está en función de nuestra Propuesta Metodológica, al igual que la distribución de los espacios y los materiales; las actividades y los tiempos se organizan a partir de la globalidad del escolar y de la globalidad del aprendizaje. Se pretende crear un ambiente en el que el escolar sea el protagonista de su aprendizaje, en el que pueda desarrollar su dimensión social, emocional, física e intelectual. De ahí se deduce que el tiempo no es lo mismo para todos los escolares, sino que cada uno tiene su propio ritmo y que la distribución temporal tiene que permitir todo tipo de relaciones y experiencias.

Con el establecimiento de la rutina diaria, ofrecemos al escolar una forma especifica de entender el tiempo, la rutina hace concebir el tiempo como una secuencia predecible de acontecimientos, con el fin de que no se pase el día preguntándose, qué pasará después. La vida cotidiana ofrece una estructura multifacética a través de la cual los escolares podrán estar activos y ser creativos.

La rutina diaria se divide en periodos bien definidos, que los niños conocen. Estos períodos de acción se desarrollan tanto en el aula como en los espacios exteriores, dependiendo del horario. Éste, a su vez, es flexible de acuerdo con los intereses, acontecimientos y ritmos de aprendizaje individuales.

ORGANIZACIÓN DE LA JORNADA

9h-9h30	Periodo de entrada, de despedida de acompañantes y asamblea.
9h30-10h45	Periodo de acción. Desarrollo de actividades propuestas en la asamblea.
10h45-10h50	Periodo de recogida y limpieza. Se ordena y guarda el material utilizado en las actividades y los Proyectos-Juego. Las actividades no terminadas se guardan en zonas especificas para su posterior continuación.
10h50-11 h	Periodo de recuerdo y tiempo de comida. Mientras nos tomamos el bocadillo, se comentan las acciones y producciones realizadas.
11 h- 12 h	Actividades al aire libre: huerto, juegos y actividades en las distintas zonas del patio.
12h-12h45	Periodo de acción. Tras una breve asamblea sobre las actividades realizadas en el patio, cada escolar o grupo de escolares se va a realizar su proyecto del anterior período.
12h45-12h55	Recogida y limpieza.
12h55-13h20	Periodo de actividades conjuntas. En la zona central del aula se canta, se recitan pequeñas poesías, se leen cuentos, se realizan juegos de interior, o se habla de intereses particulares.
13h20-13h30	Recogida de vestuario y despedida.

Las tardes de los lunes y martes, se desarrollaran talleres internivelares realizados por la familia y el Equipo Docente.

3.2. SESIONES QUE UNEN A LA ESCUELA

Como punto de unión y eje vertebrador de la vida cotidiana de la escuela, aparecen las fiestas. Las fiestas dan una finalidad común a los aspectos sociales de la escuela.

Se creará una escuela de Padres y Madres, desde la que se contribuirá a la formación de las familias en temas relacionados con la Primera Infancia y sus repercusiones educativas.

Otro punto de unión son las salidas y excursiones.

No nos detenemos a explicar pormenorizadamente el contenido y desarrollo de estas actividades, ya que están suficientemente reflejados en el Papel de la Familia y en los distintos Planes de Acción.

8. LA FAMILIA

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Es éste uno de los puntos en que más hemos trabajado y debatido conjuntamente.

En el apartado de la propuesta metodológica, hemos tratado y explicado el porque de la implicación de la familia en la Escuela, así como cual es el objetivo comun que nos hace proponer una estrecha relación con los padres y madres de nuestros niños. En este apartado sobre la familia, volvemos a:

"Reafirmamos en nuestra creencia de que el niño, sobre todo en la etapa de la Educación Infantil, con su distinto significado en cada nivel, está totalmente inmerso en su vida afectiva y que ésta domina todas sus producciones y relaciones, de forma que su familia es demasiado importante en estos momentos como para que nosotros la dejemos al otro lado de la cancela".

Partiendo de este planteamiento inicial, lo difícil ha sido querer elaborar algo de utilización conjunta que recogiera nuestra forma de entender este tema, y cómo llevarlo a cabo como Equipo Docente y en nuestra aula, con cada una de nuestras familias. Queríamos que la relación padres-profesores, fuera un continuo en toda la escuela, que los padres llegaran a entender que con su hijo trabaja un equipo de gente, aunque "fulanito" sea quien más se ocupa de él, y que sus deseos y temores respecto a la escuela son asumidos por todos.

En otro sentido, también consideramos que lo que un profesional recogiera de información sobre esos padres, o apreciara en la relación con ellos, debería redundar en beneficio de la labor del resto del Equipo. De esta forma, se viviría en un clima de confianza para todos.

¡En fin! Lo difícil era elaborar todo este deseo como un modulo de trabajo a realizar, y que se reflejará en toda la dinámica de la escuela y en todo el proceso, y que a la vez fuera recogido lo más técnicamente posible, dando lugar a un trabajo evolutivo y continuo con la familia.

También lo queríamos evaluar, pero en un sentido bidireccional, pues creemos que siempre se ha tendido en evaluar a los padres y su participación, pero no tanto en recibir una evaluación por parte de ellos (acerca de nuestra propia intervención a todos los niveles por ellos captados, sobre todo respecto a sus hijos y a ellos mismos).

Trataremos de resaltar este aspecto, en su globalidad, en este apartado; paralelamente, se ha ido viendo en otros puntos ya que, como decíamos, esta inmerso dentro de todo el trabajo que se realiza en la escuela. Así, no podemos desligar la relación con la familia de:

- **El entorno**: el más inmediato del niño y de la escuela es la familia.
- **El método de trabajo**: ocupa un lugar muy importante y totalmente definitorio de nuestra práctica metodológica.
- **Los objetivos y contenidos**: la familia ha posibilitado más o menos llevarlos a cabo, bien interviniendo de forma directa o indirecta, bien, en otros casos, con su no intervención.
- **La temporalización de nuestro trabajo**: siempre hemos dejado un hueco para su participación y hemos favorecido eventos para su implicación.
- **La organización del espacio**: se tiende a que el espacio escolar sea cada vez más funcional, siendo este un objetivo que persiguen todos los sectores implicados en la escuela, y sobre todo profesores y familias.

Por otro lado, en cada aula hay un espacio para el encuentro del niño con sus padres. Esto favorece que, en esos momentos, formen parte del aula y que tengan la intervención en ella que espontáneamente les surja.

- **Los recursos**: en esto, a los padres se les posibilita, siempre que viene al caso, que ellos mismos sean un recurso de aprendizaje y de relación para el grupo. También se fomenta el intercambio de materiales entre la escuela y la casa, lo cual facilita siempre su intervención, y que todos, "profes" y niños, sean fuentes de información de lo que hacen en la escuela.
- **El papel del Educador y del Equipo Docente**: la familia ha sido uno de los primeros puntos que se han de considerar en la concepción que se tiene de ambos papeles.

Motivos que justifican la estrecha relación entre la familia y la escuela.

1. El niño aprende de forma autoestructurante: aprende del medio e interviene en él, modificándolo.. Pero este medio, que es su **mundo social**, se caracteriza básicamente por la existencia de procesos **interactivos**, es decir, que resulta imposible desligar estos procesos interactivos en el plano social de nuestro papel como enseñantes. (Esto también se ve en los Ámbitos de Conocimiento).

2. Existe un lugar llamado Zona de Desarrollo Potencial, situada entre lo que el niño es capaz de aprender por si solo y lo que puede aprender con ayuda. En esta misma zona tienen un papel relevante la familia y la escuela.

3. El desarrollo socio-afectivo del niño, entre los tres y los cinco años, es un camino continuo que tiene que recorrer y donde evolucionar en sus vínculos afectivos.

"CAMINO QUE HA DE RECORRER EL NIÑO"

APEGO ----------> Autonomía

BASE DE SU SEGURIDAD, INTERVIENEN:

- Identificaciones
- Estimulación a la comunicación
- Desarrollo Social
- Autoestima
- Adquisición del rol sexual
- Aprendizaje de todo tipo de contenidos

Pasando, en toda la etapa, por dos períodos muy significativos:

- Período representativo
- Período simbólico

El camino que tiene que recorrer el niño para sus aduisiciones afectivas e intelectivas puede verse muy favorecido por el acuerdo familia-escuela, en considerar que ambos tipos de adquisiciones son imposible de desligar, considerando, pues, que el desarrollo del niño es global.

En el periodo considerado, surgen a veces formas de relación basadas en:

- Rechazos
- Negación
- Agresividad
- Rivalidad
- Etc.

Esas expresiones del momento afectivo del niño atañen y preocupan a los que lo rodean. Mucho puede ayudar, al respecto, una relación positiva entre educadores y padres. El educador puede aportar a los padres un punto de vista más objetivo acerca del como abordar este evento. Los padres pueden dejar ver al educador variables que intervienen en la causa del problema.

4. El nivel de conocimiento de los padres puede verse modificado desde la escuela, en cuanto a planteamientos educativos se refiere. Lo que, en este aspecto, se pretende, es mejorar la prevención a nivel de Salud Mental, ya que puede hacérseles ver la importancia de sus formas de actuar en su relación familiar con el propio niño, de forma general o ante situaciones concretas.

5. La familia puede ser un puente para llevar a cabo un seguimiento de los niños desde el anterior centro educativo - si procede - al actual. (Este punto se debate en la Entrevista inicial).

OCASIONES EN LAS QUE TRABAJAMOS LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA, A LO LARGO DE NUESTRO PROYECTO DE CENTRO

1. ENTREVISTA INICIAL.
2. RELACIONES ESPONTANEAS:
   - 2.1. Momento de recogida del niño.
   - 2.2. En diversas ocasiones, y sin motivo.
3. RELACIONES POR UN MOTIVO CONCRETO:
   - 3.1. Puede surgir de:
     - Padres
     - Profesor (es)
   - 3.2. Puede darse en:
     - Tiempo de tutoría
     - Otro tiempo

SE RECOGE INFORMACIÓN, CONSIDERANDO QUE ES UNA ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO

4. RELACIONES PROPUESTAS A PARTIR DE ACTIVIDADES QUE PLANTEA:
   - 4.1. EL EDUCADOR:
     - Cumpleaños de niños.
     - Fin de un Centro de interés.
     - Salidas con el grupo.
     - Solicitud de recursos, etc.
   - 4.2. EL CENTRO:
     - Fiestas de todo el Colegio (con la participación de padres):
       - de Otoño
       - de Navidad
       - de Carnavales
       - de Primavera
       - de fin de curso
       - de despedida del ciclo y/o Centro
     - Salidas y Excursiones.
     - Inauguración de instalaciones en el Centro.
     - Otros motivos.
5. ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO DE NIVEL, y FINAL DE CICLO.
6. ESCUELA DE PADRES.
7. A.P.A.

1. LA ENTREVISTA INICIAL

Se suele realizar al principio del primer curso en que el niño asiste a la escuela. En nuestro caso, suele ser para el nivel de 3-4 años; si no fuera así, dicha entrevista tendrá lugar lo más pronto posible, en función del momento en que el niño ingresa en el Centro.

Finalidad:

- Recogida de información, que puede ser muy significativa en la escuela, respecto a la familia del niño.
- Recogida de información sobre la imagen que tienen los padres del niño.
- Objeto y motivo de la toma de contacto entre padres y tutor, de una forma más íntima.
- Recurso de seguimiento donde estuvo integrado anteriormente el niño.
- Medida de las expectativas que tienen los padres de la escuela.
- Recogida de información "oculta", de aquello que más que preguntarse, se observa, y que suele ser tan importante como las mismas preguntas, como, por ejemplo, cómo "parecen ser" los padres respecto al niño.

Enfoque de la entrevista:

a) A modo de cuestionario: Basada en preguntas y respuestas, siguiendo un guión.

b) A modo de conversación coloquial de la que, posteriormente, se sacan y ordenan los datos.

c) A modo de hibridación entre ambos enfoques.

La forma de abordarla depende de la valoración del profesor, según con que padres y/o situación se encuentre. Antes de iniciar la entrevista, se tomarán los datos que tengamos en el expediente escolar (también puede ocurrir que la propia entrevista sirva para completar lagunas en este). De lo que se trata es de no duplicar la solicitud de datos.

Esta entrevista se utilizará así, pero también se irá revisando y acomodando a nuestra práctica, según valoremos esta necesidad. El cuestionario-base, sobre el que se trabaja con los padres, figura en el ANEXO I de este capítulo.

Justificación de la entrevista:

Con esta justificación, queremos dar más información sobre algunos apartados de la entrevista en cuanto a como valoramos la información recibida.

- En la pregunta que se les hace a los padres sobre el Centro anterior, se pretende observar:

- Nivel de información que solean recibir los padres.

- Nivel de conocimientos que rentan los padres acerca de las actividades que se llevaban a cabo.

- Posibles valoraciones personales respecto de esta información, con vistas a determinar sus aspiraciones e intereses para con su niño.

- En los datos sobre el Nacimiento y Patrón de Desarrollo, podemos ver la importancia que le han dado a las adquisiciones del desarrollo, y también detectar posibles "anomalías", bien por su desarrollo, bien por cómo los padres han influido en éste.

Ejemplo: *Al niño nunca le dejaron gatear, porque se lo metía todo en la boca, y tenían miedo a posibles infecciones.*

Esta afirmación daría lugar a dos informaciones:

a. Observar si el niño plantea poca coordinación corporal, en cuanto a los esquemas de "alternancia"; por ejemplo, cuando sube las escaleras.

b. Padres muy escrupulosos, que no hacen diferenciación en cuanto a la adecuación de espacios.

Asimismo, y también a modo de ejemplo, si un niño empezó tarde a emitir sonidos, iniciándose tarde en el lenguaje, puede presentar problemas articulatorios.

También puede darse el caso de un niño muy metido en un ambiente familiar, excesivamente reservado en su forma de relacionarse, que ha jugado solo y en espacios siempre controlados por él; para este tipo de niños, la adaptación al grupo será más trabajosa.

- Los datos sobre hábitos e higiene nos marcaran cuales son los "conocimientos previos" para algunos objetivos generales de la etapa que nos ocupa:

- Conocer el propio cuerpo.
- Actuar de forma cada vez más autónoma, adquiriendo iniciativa y confianza en sí mismo.
- Observar y explorar el entorno.
- Ajustar el lenguaje a las distintas situaciones de comunicación.

Este apartado también deja entrever el posicionamiento de la familia respecto al tema, y el valor que le otorga.

Encontraremos comentarios que marcaran este posicionamiento, como, por ejemplo:

"Si es muy pequeño, ya tendrá tiempo de... "

"Con las prisas, nunca podemos dejarle tiempo a que haga las cosas él solo, pues al final tenemos más trabajo y tardamos más todos".

"¿Los dientes? yo creía que era importante sobre la Primera Comunión, más o menos con esa edad le compré el cepillo a la niña mayor".

De esta forma también vemos dónde situarnos para la interactuación con la familia en algunos temas como, en este caso, en el Ámbito de "Salud y Consumo".

Veremos asimismo si el niño se mueve autónomamente por toda la casa, o si tiene unos espacios destinados para él.

- En el apartado sobre cómo ven a su hijo, se trata de que proyecten la imagen que el niño tiene respecto a ellos y otras personas muy implicadas en la vida familiar.

Pueden darse conflictos de celos o rivalidades entre hermanos que, más tarde, tengan su manifestación en la vida cotidiana del aula. Debe favorecerse la fluidez verbal de los padres, pues así llegaran a dar más información que si esta parte se realiza a modo de cuestionario.

- El apartado referido a la escuela también debe abordarse con preguntas amplias, y se debe esperar su intervención antes de sugerir respuestas que faciliten lo que realmente piensan.

Se puede empezar a trabajar sabiendo que buen número de los padres del grupo espera que la escuela se centre en conseguir habilidades, o en la lecto-escritura; puede incluso ser el motivo por el que cambiaron a su hijo de la guardería al Centro. Otros padres pueden dar más importancia a que el niño mantenga unas relaciones, y lo que esto le posibilita. Otro grupo puede buscar que su hijo aprenda, considerando este aprendizaje muy unido a la disciplina.

Todo esto, que comentamos a modo de ejemplos, va a hacer que, en nuestro trabajo con la familia, se parta de ideas comunes y sabidas por todos o que, por lo contrario, se busque la forma de cambiar las "erróneas expectativas" que se tienen; facilitará o dificultará, de forma general, la manera de llevar a cabo el trabajo común con los padres (no olvidemos que el niño esta muy influenciado a nivel consciente e inconsciente por la visión que sus padres tienen de las cosas)

- La valoración sobre la propia familia se fundamentará en lo que los propios padres dicen y expresan y, a otro nivel, en lo que anteriormente hemos llamado la "entrevista oculta", es decir, en aquellos datos que la familia aporta con su presencia, la forma de intervenir, de dar más relieve a unos aspectos u otros.

Hemos establecido unos "puntos indicativos" que, por ser observables y tener un significado en nuestro trabajo, pueden repercutir en la evolución del niño. Se apunta todo después de la entrevista, incluyendo frases significativas que hagan referencia a lo que observamos.

No podemos olvidar que la actitud que se tiene en la entrevista depende de cómo sean los padres y el tutor, pero también de cómo se viva dicho momento. La opinión que nos formemos tendrá, por tanto, que ser revisada a lo largo del tiempo, para deslindar objetivamente las observaciones.

También tenemos que reseñar que, en nuestro Centro y en el presente curso, no ha sido matriculado ningún niño con problemas evolutivos graves (como, por ejemplo, con deficiencia), pero que somos conscientes de que puede ocurrir. En este caso, la entrevista inicial tiene - también - mucha importancia, y cobra un nuevo valor, ya que habrá apartados en los que tendremos que insistir, tanto en la toma de información como en la evaluación del estado de la familia respecto al problema.

En este eventual caso, la actitud de los padres, así como las barreras que pudiéramos encontrarnos en nuestra relación, tendrían un significado especial.

Indicadores para la valoración sobre los padres y la familia:

1. Acuerdo/desacuerdo en las opiniones, y expresión de éstas.

2. El peso de la educación del niño recae más sobre: el padre/la madre/otros.

3. Escala de valores que tienen los padres, que se infiere de las expectativas que tienen con respecto a sus hijos como tales y como escolares.

4. ¿Utilizan de forma significativa un lenguaje comparativo y/o competitivo para con el niño que tenemos en la escuela, respecto a los otros hermanos? (a veces sucede con primos muy cercanos)

5. Nivel de realismo que demuestran, en cuanto a:

- El papel de su hijo en la escuela.
- El papel de la escuela en relación a su hijo.

Actitud general de los padres

(Reseñar si ambos o sólo uno)

- *Ansiosos*: Afecta en la medida en que suelen ser más desorganizados en el campo educativo, con mensajes cambiantes en función de su estado del momento.
- *Depresión*: Da lugar a una falta de estímulos y alegría en el medio.
- *Culpabilidad*: Originada a veces por situaciones especiales por las que pasa la familia: accidentes, separaciones... y, en el caso del niño "problemático", por este mismo hecho.
- *Sobreprotección*: Puede impedir el normal desenvolvimiento del niño, en parte también porque éste, cuando se encuentre fuera del ambiente "protector", puede sentirse relativamente "desprotegido" y desarrollar conductas compensadoras de dicha situación.
- *Despreocupación*: Puede ocurrir hasta en las necesidades más básicas del niño si bien, afortunadamente, no suele ser el caso con el entorno de nuestro trabajo. Puede, eso si, darse una relativa despreocupación educativa en cuanto a la importancia de esta etapa, con las implicaciones que pueda conllevar sobre la personalidad.

Barreras que es preciso saltar acerca de la forma de llevar la entrevista:

I Buscar rápidas y fáciles contestaciones a las preguntas que suponen contradicciones, desacuerdos...

II Adoptar una postura amenazante ante aquello que supone un conflicto.

III Falta de comunicación en la pareja, que puede dificultar la expresión de sus sentimientos, cuando están ambos.

IV Reacciones defensivas (que actúan como mecanismos de defensa) ante aquello que no se quiere "orear".

V Dudas en cuanto a la misma aceptación de las preguntas: puede ocurrir que los padres no vean con claridad la conexión entre lo que se pregunta y su utilización posterior (conviene despejar los recelos acerca del sentido de la entrevista)

Por todo lo anterior, se ha dejado espacio en los apartados y al final del formulario de entrevista, con el objeto de reseñar aquello que no entra en los apartados, así como aspectos de la índole de esta última parte.

Al acabar la entrevista, se debe repasar lo escrito y completar toda la información. Puede resultar muy conveniente utilizar una grabadora para optimizar la evaluación de la entrevista, pues permite centrarse en otros aspectos; afecta al tutor en su forma de actuar e intervenir, y tanto por él, a modo de reflexión, como a modo de ejemplificación para el Equipo Docente en su conjunto.

A continuación reseñamos unos acuerdos que se han tomado; aspectos como estos centran el enfoque del Equipo, y dan pie a una reflexión que permite a este progresar sostenidamente en la relación familia-escuela.

Acuerdos del equipo sobre como enfocar el trabajo con la familia

Creemos que favorecerán la relación que se da entre todos los niveles implicados, y que ésta sea más funcional y relajada.

A) Tener claro que nuestro punto en común, nuestro **nexo** con la familia *es el niño y todo cuanto pueda favorecer su desarrollo*.

B) *Respetar las distintas ideologías* con las que nos podamos encontrar, estén o no en la línea de las nuestras.

C) *Trabajar los temas que sean muy significativos* para el proceso de enseñanza-aprendizaje, o cuando los planteen la familia, *aunque puedan ser conflictivos*; siempre buscar una forma de intervención lo más ajustada posible.

D) *La coeducación está presente* en nuestro trabajo. Debemos tener cuidado en la interpretación de los hechos en este sentido, ya que siempre se corre el peligro de atribuirles significados equívocos. Por ejemplo, si una madre siempre es la que mantiene el contacto con la escuela, no se puede concluir sin más que es la única que se preocupa, pues pueden existir otras razones. Hay que fomentar la asistencia y/o colaboración de ambos padres a la escuela, y procurar no tener actitudes criíicas cuando veamos que el padre rara vez pasa por ella; al contrario, habrá que aprovechar los momentos en que "asome por ahí" de la forma más positiva posible. Asimismo, hay que respetar las intervenciones de los padres con sus hijos que tengan que ver con el sexismo o la coeducación.

Si se llegara a indicar algo, que sea siempre una opinión refrendada desde el punto de vista educativo, y que no parezca una idea personal. Una opinión razonada puede ser positiva, mientras que si se expresa de forma demasiado personal, sólo puede conducir al posicionamiento de cada uno en su propio parecer.

Este punto también afecta al tutor, ya que también tiene más facilidad para comunicarse con un sexo u otro. Ésto debe estar en continua evaluación.

E) *El peso de la relación con la familia lo tendrá el tutor del niño.* Todo el Equipo asume este punto y respeta esta relación; este acuerdo se traduce en la no contradicción de las opiniones del tutor, y en no buscar protagonismos paralelos ni acumular falsas responsabilidades en éste por parte de otros miembros del Equipo; toda disparidad de criterios debe discutirse en el seno del Equipo. Ello no significa que no seamos personas distintas, tanto para nosotros como para los padres, sino que hay que evitar la rivalidad y las contradicciones respecto a los niños, ya que esto crearía un clima de inseguridad hasta para los propios padres, en cuanto a lo que pasa en la escuela.

F) *Las actividades* que se propongan desde el Centro deben implicar la *participación de todo el Equipo*, en la medida de las posibilidades; plantear como objetivo de este tipo de actividad "la participación de los padres" y no suponer la participación en el seno de la propia escuela acarrearía una grave contradicción.

G) Debemos *trabajar* de forma continua nuestro "*rol de educadores*", y no llegar a "falsas confianzas" con padres o madres que, más tarde, puedan ocasionar problemas. Eso no obsta, por supuesto, en que una relación amistosa pueda surgir en cualquier momento.

Pretendimos bosquejar, con estos siete principios, una "normativa base" sobre la que actuar. Aunque parezca difícil de llevar a cabo, pensamos que esos puntos (y los que se agreguen) pueden, con una mera referencia a ellos, facilitar el desarrollo de una crítica (y autocrítica) constructiva. Los tendremos en cuenta al evaluar las actividades que van surgiendo con la familia, bien sea por su manifestación, bien sea por su ausencia.

2. RELACIONES ESPONTÁNEAS CON LA FAMILIA

Son las que se dan diariamente en la escuela, sin finalidad de contactar. Esos cruces rutinarios, pero no por ello menos significativos y merecedores de nuestra atención, suelen darse:

- **Cuando se recoge al niño**: de esas ocasiones cabe reseñar (o, al menos, tener presente) quien suele ser, cómo lo recibe el niño, cómo se va, y también si se aprovecha la ocasión para informarse, intercambiar opiniones, etc. el profesor también puede aprovechar este momento para informar, preguntar, o implicar a los padres en la vida de la clase, bien por su participación, bien por su sola presencia.
- **Ocasionales y por gusto**: Cuando surge la visita de algún padre a la escuela con más tiempo y/o cuando forma parte del grupo, es ocasión para él de ver cómo su hijo vive la escuela, y también de vivirlo, mientras que para el educador, es una oportunidad para observar cómo el padre (y el niño) vive tal situación.

3. RELACIONES POR UN MOTIVO CONCRETO

- **A petición de los padres** cuando, por ejemplo, quieren concertar una entrevista para informarse de cómo va su hijo, o por otras razones que vean conveniente.
- **A petición del tutor**, cuando necesita comunicar ciertos cambios por los que va pasando el niño, y sobre todo cuando hubiera notado algo especial. También puede necesitar evaluar, con la colaboración de los padres, algún aspecto del currículum.

Esas relaciones por un motivo concreto pueden darse:

En tiempo de tutoría:

Hay un tiempo establecido de forma semanal, del que los padres están informados. En esa hora pueden llegar los padres y plantear sus motivos de establecer relación. Conviene, en el caso de que varios padres anunciaran su intención de ir a la misma hora, espaciar las conversaciones, dejar "huecos" entre los contactos, pues siempre es preferible poder mantener conversaciones desahogadamente; es muy importante para los padres notar que se abordan los temas de sus hijos sin prisas, y para nosotros también es importante la disposición del tiempo de los padres para hablar de quien también es "nuestro niño".

En otro tiempo:

Para aquellas familias que tuvieran un impedimento razonable y no pueden presentarse en hora de tutoría, se procurara concertar una cita en horario en que ambas partes estén disponibles.

Esas reuniones afectan al seguimiento del niño, y a tal efecto: se tomará anotación del motivo, de quien la sugiere, que tema se trata, y también para que se puede aprovechar. Generalmente, esas entrevistas surgen por un tema concreto, pero también nos llevan a evaluar conjuntamente (padres y profesores) al niño, así como otras muchas cosas que constituyen su entorno.

4. RELACIONES PROPUESTAS A PARTIR DE ACTIVIDADES

4.1. PLANTEADAS POR EL MAESTRO

El maestro aprovecha una serie de actividades concretas para incitar al padre a que participe en actividades cotidianas del aula, o bien por algún motivo especial:

- Para participar en el grupo y sus actividades (en el caso, por ejemplo, de un padre que llega a la hora de la Asamblea, y al que se hace participe de ésta)

- Cuando se le pide que haga fotos, cuente algún cuento o narración, haga títeres con la clase... (Es decir, en momentos en que se le pide participación, o en los que el mismo padre aprovecha su presencia para actuar con el grupo)
- Por un motivo especial, que suele darse, más generalmente, cuando es el cumpleaños de un niño y los padres llevan una tarta, y se quedan a celebrarlo (también pueden llegar otros padres); también ocurre cuando acaba un centro de interés, o algún otro motivo que ha dirigido la actividad varios días, y se desea que termine de forma especial, o cuando se hace una salida del grupo y los padres colaboran acompañándonos.

Muy a menudo, se solicitan recursos o materiales de la casa, que son aprovechables para algún juego o se reciclan con un sentido previo. En esas actividades, que sirven de nexo entre la casa y el niño, los niños hacen de intermediarios, la familia puede enterarse por ellos de lo que se pretende hacer, y tener conocimiento de la actividad que se preparan en el aula. Por ejemplo, se les puede pedir el rollo de cartón que va dentro del papel higiénico o del papel de la cocina, el recipiente (barril) del detergente de la lavadora, etc. Este tipo de "recados" permite, en alguna medida, comprobar el interés de los padres, hasta qué punto están atentos a lo que pasa en el aula, además de satisfacer al niño que "quiere llevar esto al cole para..."

4.2. PLANTEADAS POR EL CENTRO

Dijimos ya que eso se daba más a menudo cuando se hacen fiestas que aúnan a todos, Ciclo y Centro, y que estos son momentos de relación con la familia muy importantes, por ser algo que aúna a los distintos niveles de edades y a las familias de los distintos cursos. Son oportunidades de relación muy amplias, y con un motivo muy claro.

Las fiestas que celebramos coinciden con los cambios de estaciones: a la del Otoño la llamamos de la "Castaña" (se asan castañas, se hacen disfraces en relación con el tema, se presentan actuaciones de los niños...), la que está antes de la Navidad se llama "de Invierno", y la Fiesta del Agua coincide con la llegada del verano.

En el segundo trimestre, se han inaugurado el patio que rodea el Centro y la Sala de Psicomotricidad. Eso dio lugar a celebrar estas nuevas instalaciones, que mejoran la calidad del Centro en todos los sentidos, y para todos los niños que lo componen.

En todos esos momentos se les da a los padres un papel importante, por supuesto voluntario, y que abarca su amplitud de relación con el Centro. También se favorece una intervención previa dentro del Aula, como por ejemplo para preparar disfraces antes de la fiesta, o conseguir las castañas y otros frutos de Otoño, para luego compartirlo todo en el patio u otro espacio.

Llama la atención viven la presencia de sus padres con ellos en el Centro, y resulta curioso observar como esta presencia les influye hasta en su forma de moverse.

Las salidas al exterior de todo el Centro son momentos de convivencia fuera del Centro que tienen un cariz especial, y que evaluamos de forma conjunta con los padres que asisten (generalmente por medio de una encuesta - cuestionario, que se verá en el apartado sobre la evaluación, para no duplicar lo escrito).

5. ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO DE NIVEL Y FINAL DE CICLO

Con esta entrevista, lo que se pretende es la devolución de la información que el tutor ha ido entresacando a lo largo del curso; es el momento en que se evalúa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para el periodo considerado. Todo, en esa entrevista, es objeto de evaluación, dando

lugar a que parte de esta se haga conjuntamente con los padres, quienes también tendrán la oportunidad de expresar lo que piensan, con una visión global de todos los acontecimientos de un curso. Preparada por el tutor, se verá acompañada de un resumido informe, para centrarse en los diversos temas de forma equilibrada, teniendo en cuenta el orden de importancia de los distintos puntos a tratar.

En cada nivel habrá una variación de peso en los temas; por ejemplo, en los tres años, la autonomía o las habilidades grafomotoras que ha adquirido el niño tienen distinto significado que en los cuatro, o en los cinco.

Este encuentro, en el caso del fin de curso de los de cinco años, coincide con el final de Ciclo. Este año, en nuestro Centro, sólo ocurría con un curso cuyos niños, además, no habían estado anteriormente por ser este un Centro abierto para el curso 1991-1992; en la práctica, la que se maneja, fue una información de curso, pero en nuestro pensamiento esta el considerar en cursos venideros y el aprovechar este momento para dar una visión de Ciclo a los padres. Como ya señalamos, la entrevista vendría respaldada por un informe resumido, con todo lo que hubiéramos ido recogiendo a lo largo de los años, con una visión evolutiva de sus adquisiciones en todas las áreas, cuales eran sus aprendizajes previos, así como los que hubiera desarrollado de cara a comenzar la Educación Primaria. el conjunto de esas informaciones constituye la base de un seguimiento entre ésta y la siguiente etapa (que puede transcurrir dentro del mismo Centro o en otro).

6. ESCUELA DE PADRES

Nos hemos planteado comenzar con la Escuela de Padres, ya que consideramos que establecer relaciones a este nivel, puede ser muy provechoso; he aquí varias razones:

- Buscar unos puntos comunes de interés entre las distintas personas que estamos implicadas en la escuela.
- Establecer una relación de profesores a padres que vaya más allá del “niño a niño” o “mi niño-tu niño”.
- Observar que temas despiertan interés en las familias con las que trabajamos.

Se hizo una encuesta para detectar sus preferencias, para ver que temas de los que nos planteábamos (relacionados con nuestros objetivos curriculares) podían interesarles. Globalmente, la contestación de la encuesta nos permitió comprobar el interés en colaborar y participar en esas actividades, además del suscitado por temas concretos (se apunto la posibilidad de tener una reunión mensual).

Corre de nuestra cuenta - como Equipo Docente buscar las personas más convenientes para la impartición de cada tema, bien para dar una charla, bien como moderador de la reunión, cuando cabe le posibilidad de trabajarlo en grupo, o grupos. No descartamos recurrir, dentro del colectivo de padres, a alguien mejor preparado para este cometido.

En cada reunión, valoramos los siguientes aspectos:

- Si ha merecido la pena a nivel general.
- Si el tema ha sido interesante.
- La participación individual o colectiva.
- Si se han sacado algunas conclusiones generales.
- Si puede variar la vida familiar con su aplicación y en qué sentido.
- Etc.

La encuesta inicial, que se mandó a los padres, figura en el ANEXO II de este capítulo.

Queremos aprovechar para decir algo que, de alguna forma, se ha apuntado o está subliminalmente en todo lo anterior, y ello es que *la relación cotidiana con los padres, junto con los distintos encuentros que se han ido anotando, constituyen la mejor escuela de padres, en la que ellos están viendo su propio papel con sus hijos, y lo pueden comparar, aprendiendo lo que aprende éste, y por otras muchas razones que hemos señalado "*.

7. A.P.A.

La encuadramos dentro de la relación con la Comunidad, y no vemos que el Equipo Docente o la Escuela tenga un protagonismo en ella, lo cual no quiere decir que, en momentos concretos, surjan puntos de unión o colaboraciones en algún sentido.

ANEXO I
ENTREVISTA INICIAL

Fecha :_____

Nombre del niño: _____
Fecha de nacimiento _____ Edad actual _____
Nombre del tutor que hace la entrevista_____
Centro _____ Localidad _____

FÓRMULA FAMILIAR:
Miembros y situación cronológica: _____
_____
_____
Nombre del padre: _____ Profesión _____
Nombre de la madre: _____Profesión _____
Otros miembros que viven en el hogar: _____
_____
¿Ha asistido el niño/la niña antes a otro centro, para su educación o cuidado?. SI / NO
Nombre del centro o persona _____ Tiempo que ha estado _____

INFORMACIONES QUE RECIBIERON LOS PADRES SOBRE SU ADAPTACION, ESTANCIA, Y ACTIVIDADES REALIZADAS: _____
_____
_____

DATOS SOBRE EL NACIMIENTO Y PATRÓN DE DESARROLLO:
1. Embarazo: Normal_____ Con problemas _____ Descripción:_____
2. Parto: Normal _____ Prematuro _____ Problemas _____
Descripción:_____
3. Alimentación en los primeros meses: _____
_____
4. ¿Os acordáis cuando.
se sentó ? _____
anduvo a gatas?_____
anduvo sin ayuda?_____
dijo las primeras palabras? _____
Observación: Gateó :Antes de andar _____ Después de andar _____
5. Aproximadamente con dos años:
- ¿Cómo hablaba? _____
_ ¿Cómo jugaba en casa, y con qué cosas? _____

- ¿Comprendía lo que se le decía ? _____
- ¿Tenía soltura para moverse? _____
- ¿Cómo fue la adquisición del control de esfínteres ? _____

DATOS ACTUALES SOBRE EL NIÑO/LA NIÑA:

Autonomía personal

Come en casa:

Solo/a _____ Con ayuda _____ Sabe utilizar:

Cuchara _____
Tenedor _____
Cuchillo _____

Se viste:

Se pone solo/a:_____

Se pone con ayuda: _____

Control de esfínteres:

Pide ayuda _____ Va solo/a _____ Se limpia solo/a _____

Usa la cisterna del inodoro _____

Aseo : Se lava: manos _____ cara _____ Abre el grifo y lo cierra _____

Coge jabón _____ Sabe secarse _____

En el baño: Descripción de cómo se baña y quién le ayuda: _____

_____

Lavarse los dientes:

¿Cúando se los lava? _____ Se echa pasta _____

¿Cómo se frota los dientes? _____ ¿Sabe escupir? _____

OBSERVACIONES SOBRE LOS HÁBITOS DE LA CASA:

_____

_____

_____

Cómo consideran a su hijo/a, a nivel personal:

(Es conveniente que ellos describan primero, sirviendo estos indicadores de guión, bien por que no sepan por donde empezar, bien para completar información)

a) Respecto a los padres:

Dependiente _____

Busca contacto físico _____

Tiene rabietas frecuentes _____

Se inventa dolores _____

¿Dónde duerme y con quién? _____

¿Asume pequeñas responsabilidades, como recoger susjuguetes?: _____

Actividades placenteras que comparte la familia _____
Datos sobre su descripción: _____
_____
_____
_____

b) Respecto a los hermanos:
Celos / Rivalidades / Preferencias / Acuerdos /
Espacios de juegos en la casa que comparten...

_____
_____
_____

c) Respecto a otras personas significativas en la vida familiar (Abuelos, tíos, amigos...):

_____
_____
_____

Expectativas de los padres sobre nuestra escuela:

*** ¿Por qué eligen esta escuela?** _____
_____

*** ¿Que pensáis que puede aportar la escuela a vuestro hijo/a en este curso ? (Suele ser el de 3 años, pero puede que sea el de 4 o el de 5 años).**

_____
_____
_____
_____

Indicadores: Aprendizajes, conocimientos, relaciones, bienestar...

*** ¿ Creéis que puede tener algún problema en su adaptación...**
- A la escuela?
- Al grupo?
- Al profesor/a?
- Al espacio escolar?

Descripción:_____
_____
_____

IMPRESIÓN DEL TUTOR/A SOBRE LA ENTREVISTA:

_____
_____
_____
_____

ESPACIO PARA:
* Completar información que se ha dado, y no ha entrado dentro de su apartado.
* Frases significativas desde nuestro punto de vista. (Posible interpretación).
* Valoración de la familia y la pareja respecto a los indicadores que consideremos importantes. (Véase "Justificación de la entrevista")

ANEXO II
ENCUESTA PARA LOS PADRES Y MADRES DE NUESTRO CENTRO

ENCUESTA PARA LOS PADRES Y MADRES DE NUESTRO CENTRO

Nuestro trabajo se desarrolla en unas edades (3- 6 años) bastante complejas y es nuestra intención, desde la escuela, dar una serie de posibilidades de conocimiento sobre los acontecimientos que viven actualmente vuestros hijos e hijas, así como divulgar la importancia de las bases que se están construyendo en la infancia, y que tanta importancia tendrán a lo largo de su vida.

Por todo ello, queremos tantear cuáles son vuestros intereses sobre posibles temas, de cara a organizar una serie de actividades dentro del marco de una ESCUELA DE PADRES Y MADRES.

TEMAS	**VALORACION** 1 2 3 4 5
* Alimentación e higiene infantil.	_____
* La construcción de la sexualidad; la identificación sexual y el Edipo.	_____
* La agresividad.	_____
* Los celos.	_____
* Importancia de la familia en el proceso educativo de sus hijos/as.	_____
* Enfermedades infantiles.	_____
* TV y Educación.	_____
* Otros.	_____

Por favor, marcad con una **X** en orden al interés de los temas. *(Máximo interés=5 y mínimo interés=1)*

El Equipo Docente

9. ORGANIZACIÓN DEL CICLO

Hemos hablado, a lo largo de todo nuestro proyecto, de “trabajo en equipo”. Como cualquier trabajo que realizan conjuntamente un grupo de personas, requiere una organización, y más aún cuando lo que pretendíamos era llegar a unas líneas metodológicas comunes, ayudarnos mutuamente en el trabajo cotidiano, realizar reflexiones conjuntas sobre nuestra práctica educativa, cambiar impresiones sobre lo que iba aconteciendo, hacer y recibir críticas que nos permitieran mejorar nuestro trabajo, planificar salidas, fiestas...

Planteándonos todo esto, planificamos el siguiente calendario de trabajo (a comienzos de curso, lógicamente, más denso):

Lunes y miércoles: dos horas de trabajo del Equipo (una hora nos pareció insuficiente).

Martes y jueves: se dedica a trabajo individual (organización del aula, elaboración de material...).

En las reuniones de grupo, lo más inmediato era elaborar el Proyecto Curricular/de Centro. Se nombró a un coordinador de Equipo, para mayor eficacia y organización; éste se encargaba de preparar los documentos de partida, de recoger las conclusiones a las que llegábamos, e incluso de darles forma y de volver a distribuirlas a cada uno de los miembros del Equipo.

Todo este trabajo requería tiempo por lo que, en ocasiones, otra persona del Equipo tenía que hacerse cargo del grupo de niños cuyo tutor era el coordinador generalmente en el periodo de tarde, cuando había menos asistencia y se organizaban otro tipo de actividades (juegos en el patio, visualización y comentario de algún vídeo...).Una vez avanzado el trabajo sobre el Proyecto de Ciclo, y tras un amplio debate sobre las relaciones familia-escuela, los lunes por la tarde los dedicamos a la atención a los padres y madres (entrevistas, reuniones con todo el grupo, disponibilidad para atender consultas diversas, intercambio de opiniones...).

En el Ciclo, no sólo hay que planificar las actuaciones que, a lo largo del curso, se han de realizar de forma metódica, sino que existen otros tipos de actuaciones puntuales que también requieren una organización específica y un reparto de funciones. Para las fiestas que tenemos previstas, por ejemplo, además de las reuniones en las que, entre todos, programamos el desarrollo, cada miembro del Equipo se ocupa de un aspecto concreto o de una función que desarrollar: instalación del equipo de sonido, confección de carteles informativos, decoración motivadora, compras, coordinación de las actividades que realizará el grupo de padres y madres ...

El tiempo de actividades en espacios exteriores también requiere una organización específica. En un principio, decidimos que los grupos de tres años no salieran al patio al mismo tiempo que los

niños de cuatro y cinco años, ya que el espacio era reducido y aquellos se sentían inseguros. El profesorado permanecía cercano a sus alumnos todo el tiempo, ya que eran requeridos constantemente y no aceptaban la ayuda o atención de ningún adulto que no fuera su tutor.

Todo esto cambió en cuanto los espacios exteriores aumentaron y se acondicionaron mejor: los niños ya estaban más seguros, mejor adaptados, conocían a todos los adultos, y estaban en condiciones de salir al patio todos al mismo tiempo. Además, ya no era necesario que los cinco profesores estuviéramos en el patio, y se aprovechó ese periodo de tiempo para que algún profesor realizará otras tareas necesarias para el buen funcionamiento del Equipo (confección y reproducción de material, redacción de comunicaciones a los padres, gestiones ante otros organismos, gestión de transporte para las salidas programadas...

Otros espacios comunes también requieren un mínimo de organización en su utilización, como es el caso con la sala de psicomotricidad, o con la sala de Medios audiovisuales que, al ser usada por todos los grupos, requirió el establecimiento de un horario prioritario para cada grupo de alumnos.

Toda esta organización tiene un carácter flexible, de manera que podamos responder a los frecuentes imprevistos que surgen (visitas de asesores o inspectores, asistencia a actividades de perfeccionamiento, enfermedad de algún compañero...) y atender a las nuevas necesidades que, a lo largo del curso, van apareciendo.

Resumiendo: concebimos el trabajo en equipo y, a través de este, la organización de todo el funcionamiento del ciclo, como la piedra basal de nuestro trabajo. Ello conllevó la intensificación de muchas de nuestras inquietudes de búsqueda y actualización de formas didácticas y metodológicas más extensas y útiles para hacer significativa nuestra tarea educativa. También hizo que se incrementara nuestra preocupación por la tarea investigativa dentro del aula, así como por compartir y contrastar nuestros resultados, ideas y demás necesidades con otros equipos de trabajo...

10. MECANISMOS DE REVISIÓN DEL PROYECTO: EVALUACIONES

1. ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento curricular que, para nosotros, reviste especial importancia ya que, a través de ella, realizaremos toda la revisión y actualización del proyecto y del proceso educativo.

No concebimos la evaluación como una mera recogida de información para saber si los niños saben los colores o cuentan hasta el número diez, sino como algo mucho más complejo y también más completo: se trata de ajustar los elementos de la acción educativa, así como de comprobar la adecuación y eficacia de las hipótesis planteadas en nuestra propuesta metodológica.

Valoraremos tanto los procesos que se generen en este hacer educativo como los resultados obtenidos, ya que no pretendemos evaluar a los niños tan sólo por sus adquisiciones.

Hablamos de revisión, de ajuste entre los distintos elementos, de comprobación de la adecuación y eficacia de hipótesis planteadas..., pero todo ello no cobra sentido si no es en relación con unos objetivos (que ya expusimos al principio de este documento) hacia cuya consecución giran todos los elementos de nuestro Proyecto Curricular (propuesta metodológica, recursos, evaluación....)

Concebimos la evaluación del proceso como un procedimiento:

- sistemático y tendente a hacer desaparecer las improvisaciones y a concretar las fuentes e instrumentos de observación e información.
- continuo, a diario, mediante la recogida de datos y el posterior análisis de los mismos, con vistas a adecuar los distintos elementos del proceso.
- formativo, en tanto que supone la revisión de todas las variables del proceso.

Los cuatro grandes bloques sobre los que centramos nuestra evaluación son: el niño, la familia, el profesor y el Equipo Docente, y el Proyecto Curricular.

La evaluación de cada uno de los citados elementos supone:

- Análisis de la situación de partida (evaluación inicial).
- Recogida de datos y posterior análisis y valoración de los mismos (evaluación continua y formativa).
- Elaboración de conclusiones e informes de los elementos evaluados.

Aunque la evaluación inicial, la evaluación continua y los instrumentos para la recogida de datos sean tratados en el apartado correspondiente a la evaluación del niño, son igualmente utilizados para la evaluación de la participación e implicación familiar, Equipo Docente y Proyecto Curricular. Al realizarla, mantendremos la mirada puesta en los objetivos generales que nos hemos marcado, así como en los de las distintas Áreas de Conocimiento.

2. EVALUACIÓN DEL NIÑO

2.1. EVALUACIÓN INICIAL

Es, como decíamos, la recogida de información sobre el momento en que se encuentra cada niño concreto, en todos los aspectos posibles (evolutivos, de aprendizaje...), que realizaremos a través de:

a) Entrevista inicial

Ya hemos adelantado todo su significado, así como el "formato" que suele llevar. Pretendemos, con ella, recoger la información de forma clara y precisa sobre aspectos como la historia personal y la vida cotidiana: hábitos, preferencias, costumbres, relaciones..., es decir, todos aquellos datos consignados por la familia, además de los que ayudan a evaluar las expectativas de esta respecto a la escuela, su nivel de conocimientos y experiencias anteriores de escolarización.

b) Observación directa

Realizada por el profesor desde que el niño llega al Centro, y durante su periodo de adaptación. Le damos bastante valor, por tratarse de los momentos en que observamos por nosotros mismos como cada niño, como se relaciona con los adultos, con los iguales, con los espacios u objetos, que estrategias tiene para su adaptación, las situaciones que le resultan problemáticas, sus conocimientos previos... Todo se recoge en un registro, con el fin de poder comprobarlo y usarlo como referencia posteriormente. Los distintos apartados de este registro tienen que ser cumplimentados en su totalidad la primera vez que el escolar llega al Centro, a los tres años (algunos apartados, como el control de esfínteres, por ejemplo, no suelen tener objeto en años posteriores, pero otros sí).

Dicho registro reflejará, pues, los siguientes aspectos generales:

- Llegada a la escuela
- Control de esfínteres
- Relación con los objetos
- Relación con el espacio
- Relación con el adulto
- Relación con los niños
- Juegos
- Momento de ser recogido.

Cada uno de estos ítems genera a su vez una serie de criterios sobre que observar en cada uno, tal como se desarrolla en el Anexo I, a continuación de este capítulo.

Así pues, para hacer la evaluación inicial, se considerarán:

- La entrevista inicial a la familia.
- El informe o recogida de datos sobre la adaptación.
- Todas las observaciones que, paralelamente, puedan recogerse.

Con todos esos elementos, tendremos un conocimiento inicial y global del niño a su entrada al colegio, así como del grupo que tenemos en el aula, de sus diferencias y parecidos, y podremos

plantearnos si contamos con un grupo más o menos homogéneo o heterogéneo. No olvidemos que también tendremos una idea acerca del entorno familiar del niño.

2.2. EVALUACIÓN CONTINUA Y FORMATIVA

Tomando el punto anterior como punto de partida, seguiremos durante todo el tiempo con un tipo de evaluación continua y formativa. Intentaremos que cubra todos y cada uno de los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, recursos metodológicos, alumnos, papel e intervención de los profesores, implicaciones de la familia. etc.

Las informaciones, a este nivel, serán recogidas por cada tutor, y se obtendrán -sobre todo- a través de:

a) Observaciones directas

Serán aquellas que parecen realizarse de manera informal, ya que se recogen en cualquier momento y en cualquier espacio, sobre cualquier niño, o pequeños grupos, o de todo el grupo. Es decir, los eventos que acontecen en el aula, el patio, los pasillos, los servicios... y que pueden referirse a cualquier tipo de actividad: juego espontáneo, actividades sugeridas, con intervención del adulto, sin ella...

Decíamos que parecían informales en su forma de recogida, ya que, en principio, son poco sistemáticos y son mayormente descriptivas; ahora bien, las sistematizamos al ordenarlas y adjudicarlas en cada apartado en que se trabaja, y colocándoles unos indicadores de importancia dentro de esos apartados o momentos.

b) Observaciones indirectas

Es la información que recabamos de las entrevistas, reuniones del equipo o de evaluación con la familia, y de todos los momentos que son paralelos al trabajo con los niños, pero que forman parte de la vida cotidiana de la escuela como, por ejemplo, comentarios de los padres cuando llegan a recogerlos, o de los mismos compañeros sobre los niños de cada tutor, así como un sinfín de informaciones paralelas que se dan durante el curso.

2.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

A. Diario de clase.

El instrumento que aglutina todos estos datos y observaciones (recogidos tanto de forma directa como indirecta) es, en nuestro Centro, el **Diario de Clase**. Este instrumento es utilizado por todos, y se ha trabajado sobre los criterios para ordenar lo que se recoge, así como las implicaciones educativas que pueda tener y las salidas que se le puedan dar. Hemos valorado éste como un gran instrumento de evaluación del niño y del grupo, así como de otros datos o factores.

Por supuesto, a la hora de recoger la información, hay variaciones personales dentro del Equipo, puesto que existen diferentes hábitos en la recogida de observaciones. También existen diferencias de criterios en cuanto a lo que es primordial en cada nivel, aunque estas no son personales, sino más bien condicionadas por las edades de los niños: en los tres años se pueden centrar en datos sobre autonomía, adaptación e integración, mientras que esos mismos aspectos u objetivos ya no son tan relevantes en los cinco (por lo general, ya se han conseguido).

El Diario de clase (que se verá de forma más concreta en el Plan de Acción) llega a ser un instrumento de análisis de la realidad de nuestro hacer cotidiano; además de las observaciones sobre lo dicho anteriormente, se recogen en el **Diario**:

- Las propuestas e intervenciones hechas por el tutor.

- Los contenidos que se están trabajando.
- Los objetivos de áreas y ámbitos.
- Los materiales utilizados.
- Las actividades que se realizan.
- La apreciación sobre sus producciones en general.
- La participación a la asamblea, así como los contenidos presentados o desarrollados en ella.

a.1. Transcripción del Diario

Periódicamente, todas las informaciones recogidas se van transcribiendo en una serie de apartados, que también pueden variar a medida que vamos realizando el trabajo. De esta manera, llegado el momento de valorar bien algún aspecto del proceso, bien una reunión de grupo (o una entrevista de seguimiento, etc...), sólo tendremos que interpretar las transcripciones de los distintos apartados.

Los apartados generales en que se transcriben los datos del diario de clase son:

- Datos recogidos sobre los niños a nivel individual:

a) Cómo está el niño ante las diversas actividades:

Si muestra apatía, interés, participa, observa, imita (y a quién), si actúa con imaginación, si toma la iniciativa, o más bien es dependiente y se deja llevar, etc.

Formas de comunicación verbal y no-verbal que utiliza. Datos sobre su vocabulario, estructuras de frases, entonación, etc..., y también la funcionalidad de su forma de comunicarse.

b) Su comportamiento general respecto al espacio:

Si lo explora o utiliza, si permanece siempre en los mismos espacios (y la posible razón de ello: por inseguridad, etc..), que espacios le gustan más, etc.

c) Su relación con los otros niños:

Si los acepta o los rechaza, y también si es aceptado o rechazado, como colabora en los subgrupos que se forman, como suele entrar en contacto con los demás (a nivel corporal, utilizando objetos, compartiendo, de forma agresiva...), cómo muestra su afectividad, etc.

d) Relación con los adultos:

Si es independiente de estos y muestra cierta autonomía o si, por lo contrario, es muy dependiente, cómo busca el contacto con ellos, y si muestra necesidad de comunicarse también verbalmente, de contar sus cosas, de agradarles o de llamar la atención de otras maneras. Todo esto cambia en cada edad, y también depende de la personalidad de los adultos que rodean al niño, así como de la del tutor.

- Datos que plasmen la metodología e intervención directa.

Este apartado estarla centrado en recoger sobre todo el quehacer o la forma de intervención del tutor en todos los momentos de la vida cotidiana, recogiendo aquello que es más significativo, para llevar un análisis de la correlación con el marco propuesto a nivel metodológico. Sería un análisis del cómo, cuándo y por qué se interviene con el grupo, con niños concretos, en actividades, etc.

- Datos sobre recursos utilizados:

Se hace referencia directa a los recursos utilizados en cuanto a:

- **Tiempo**: Qué tiempo ocupa el interés de los niños por una actividad concreta, cómo se distribuyen los momentos del día (si son adecuados a sus ritmos, a sus intereses), que contenidos les aportan.

- Adecuación de los **espacios**: Cómo se han distribuido y cuales son las variaciones que van surgiendo en los espacios o zonas del aula, quien origina esos cambios, y por qué, que sucede en los espacios, si marcan de alguna manera la actividad del niño en ellos, que se observa posteriormente a los cambios en los espacios, como los niños van conquistando los distintos espacios del Centro (sobre todo los de tres años): otras aulas, pasillos, escaleras, servicios...
- **Materiales**: Como se introducen los distintos materiales, cuáles son las reglas para su uso qué solemos dar a los niños, qué proceso de asimilación de las normas suelen tener, qué materiales les gusta traer de sus casas, si es o no por motivos concretos, cómo recibe el grupo esos materiales, cuál es el grado de adecuación de los materiales a los niños (en relación a los fines que nos planteábamos al seleccionarlos para el aula y otros espacios), etc.

- Actividades que se realizan:

Se trata de observar que actividades o juegos espontáneos aparecen, quién las inicia y/o participa, qué aspectos enriquecedores y qué contenidos se dan en esas actividades, a qué Ámbitos de Experiencia corresponden...

Cuando se dan actividades sugeridas por el profesor, con qué motivo se dan, hacia quién se dirigen (a todo el grupo o a un pequeño grupo), si se han de realizar en un espacio concreto... A veces también llegan padres que se sumergen en la vida cotidiana del aula y participan en ésta; otras veces cambian lo que se estaba haciendo y organizan pequeños juegos, o cuentan historias, etc. Se observa también qué incidencia tienen, y cómo responden los niños...

- Contactos con la familia (principalmente espontáneos):

Se observa sobre todo el contacto que surge con la familia cuando recogen o llevan al niño, qué comentarios se hacen y si se aprovechan para informarse acerca de la actividad del Centro, cómo responden a nuestras sugerencias o petición de colaboración, si acuden o no (pudiendo) a las reuniones que se organizan. (Por supuesto, partimos de sus intereses para celebrar dichas reuniones).

- Qué actividades responden a los Ámbitos de Experiencia, a las Áreas...

Se pretende observar qué *contenidos y objetivos* se van tratando en la vida cotidiana, evaluar si estaban planteados de antemano, ver qué niños participan de estos, y también la forma en que los asimilan.

Puede ocurrir que, al analizarlo en el Diario de clase, se vea que (por los espacios u otras variables) una serie de contenidos se han quedado de lado, o que no todo el grupo ha podido tener acceso a ellos. Esto era que el profesor analice y vea que forma de intervención requiere esta situación.

- Datos sobre el grupo:

Apuntamos en este apartado todo lo referente a la cohesión e integración de los distintos niños, sus formas de relación, así como los subgrupos que se forman. También se recogen datos de la relación que va surgiendo con otros grupos del Centro, a través de la convivencia en espacios o en actividades conjuntas, de visitas entre grupos, de fiestas, salidas, cumpleaños, etc. Este punto también sirve de enlace para el Equipo Docente, pues le lleva a planificar y valorar lo que acontece.

- Otros datos:

Cuando se transcribe el diario y se intenta rubricar bajo apartados lo recogido, puede que ciertas observaciones no respondan a ninguno de los anteriores criterios, pero sean relevantes para la organización del Centro, o para la relación entre los niveles de comunicación existentes en el mismo.

a.2. Organización del Diario de Clase

Hemos de volver a señalar que el Diario de Clase recoge momentos que, luego, se rubrican bajo apartados para su mejor análisis, pero que ello no significa que perdamos de vista en ningún momento la globalidad del proceso educativo; es decir, que se hace a sabiendas de que cualquier hecho que se haya plasmado puede muy bien reflejar diversos apartados a la vez.

Por otra parte, queremos dejar bien claro que no consideramos el Diario de clase como un "anecdotario", aunque a veces, por supuesto, incluya anécdotas de lo que acontece en la vida cotidiana del aula y Centro, pues las observaciones que se recogen pueden remitirnos a cualquier momento y a cualquier espacio del Centro.

B. Hojas de Registro.

Aparte del instrumento anterior, también utilizamos Hojas de Registro, en las que categorizamos comportamientos, informaciones, producciones..., es decir, que éstas conllevan implícitamente un análisis de los datos que recogen. Por eso destacamos sólo los datos más relevantes sobre cada uno de los aspectos que queramos analizar, según hayan ido surgiendo determinadas necesidades en el equipo de trabajo.

Dado el nivel y la calidad de contacto y comunicación que tenemos en el equipo, casi todos los materiales que suelen utilizarse en un aula se pasan a las demás, y cada profesional evalúa la utilidad para con su grupo, así como su eventual adaptación y uso posterior.

Así, hemos elaborado material para:

- La detección de intereses previos. (Anexo II)
- Registrar la evolución del dibujo libre. (Anexo III)
- Registrar la expresión de vivencias en el dibujo libre. (Anexo IV)
- Observar la actividad que realiza el niño en cada una de las zonas, y su tiempo de permanencia.(Anexo V)
- Tomar datos sobre el juego que cada niño desarrolla en los diversos rincones.(Anexo VI)
- Observar los parámetros psicomotores (material aportado por el Psicomotricista que va a nuestro Centro). (Anexo VII)
- Observar los materiales con la finalidad de evaluarlos e ir adaptándolos según las valoraciones que hagamos sobre los datos recogidos aquí y en el Diario de Clase. (Anexo VIII)

C. Otros recursos utilizados: grabaciones

Valoramos bastante las grabaciones, tanto vídeo como audio, como materiales intermedios para observar y evaluar tanto las distintas situaciones como las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de tomar una grabación vídeo, nos planteamos que es lo que queremos recoger, y con qué finalidad, sobre todo cuando se hace con la intención de evaluar.

Por ejemplo, si queremos observar un "espacio o rincón" concreto, dirigiremos hacia éste la cámara, y adoptaremos la técnica pertinente para captar la "actividad de un niño". Esto no impide que, de camino, se capten otras situaciones.

Cuando las grabaciones son del grupo-clase, el profesor lo suele transcribir en apartados del Diario o en las Hojas de Registro correspondientes.

Si es de algo que atañe a varias clases o niveles, o al Ciclo en su conjunto, las grabaciones se suelen ver en el seno del Equipo, con el fin de evaluar lo acontecido. Ya sabéis el dicho: "Una docena de ojos ven más que dos".

Este tipo de material da lugar a que puedan intervenir en la evaluación personas que no estaban en el momento de la captación, y que se pueda tomar en cuenta su punto de vista. Constituyen, por añadidura, valiosos documentos de estudio que pueden dar lugar a debates en el seno del equipo, afianzando el sentido de éste y estimulando la relación.

3. EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN FAMILIAR

Hemos hablado de ello en todos los apartados y, de forma más específica, en el capiítulo dedicado a LA FAMILIA.

Recordemos, no obstante, que existe una evaluación inicial acerca de las familias, por la que se detectan intereses, expectativas y primeros datos acerca de la relación con sus hijos... Esta evaluación se lleva a cabo mediante los siguientes instrumentos:

- **Entrevista inicial:**

- Se encuentra suficientemente desarrollada en el capítulo dedicado a LA FAMILIA, y en sus Anexos.

- **Encuestas para hechos determinados:**

- Detección de intereses para la Escuela de Padres.
- Encuesta a *posteriori* de determinadas actividades.

- **Reuniones de evaluación conjunta familias-tutor:**

Esas Reuniones de todo el grupo, que suelen celebrarse al finalizar cada trimestre escolar, pretenden analizar al grupo atendiendo a su trayectoria, es decir a las variaciones, a los logros, a lo que ha faltado por hacer, etc... Se procura no nombrar a niños en particular, pues esto se hace con la familia, en reuniones y entrevistas con el tutor de cada niño.

- **Entrevista individual con cada familia:**

Son aquellas en que se habla, con la familia, de la evolución de cada niño concreto.

Cada situación asimismo una valoración acerca de sus circunstancias: la asistencia, si surge de los padres pedir una información, si rellenan las encuestas, su actitud, su aportación en cada momento, la sinceridad en sus opiniones, así como la valoración que ellos mismos hacen de este periodo de Educación Infantil.

4. EVALUACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO

Partimos de que cada tutor tiene su clase y grupo de niños, con los tiene que desarrollar la mayoría de su tarea docente, pero también vemos que la calidad de ésta depende en gran parte de las relaciones existentes dentro de los distintos niveles y personas que llevan un Centro.

En otras palabras, es primordial que exista coordinación en todos los sentidos, y que se elabore un Proyecto de Trabajo conjunto, que se realice y evalúe de la misma manera, y que todos los implicados en dicho Proyecto vean reflejadas sus distintas concepciones y tengan claro su papel, como el de los demás, en todas las actividades que se vayan realizando.

Esta forma de trabajar nos enriquece a todos, nos proporciona una visión más objetiva del trabajo, aumenta nuestras posibilidades como tutores y como Equipo, y se refleja positivamente en el funcionamiento del Centro. El hecho de sentirnos a gusto en el Centro, de poder realizar actividades que todos consideramos importantes, nos ameniza la estancia en nuestra “segunda casa”, y eso es

muy importante de cara al trabajo que realizamos, el cual, recordémoslo, se desarrolla con niños.

De todo lo anterior, podemos y debemos inferir que si hay un proyecto conjunto y un trabajo conjunto, se debe llegar a una evaluación conjunta de todo el Equipo y sobre el mismo, en cuanto a los siguientes aspectos:

- Cómo ha funcionado el Equipo.
  Para cada actividad concreta planteada conjuntamente.
  Para el total de actuaciones durante determinados periodos de tiempo, (incluso todo el curso).
- Si han existido el intercambio de información y la comunicación que se plantearon al principio.
- Valoración de los problemas que han ido surgiendo (si han sido personales, pedagógicos, de organización), así como las salidas que se les han ido dando.
- Cómo se han entrelazado las distintas concepciones sobre el proceso.
- Si se han cubierto los objetivos, de que forma (satisfactoria o no, y en qué sentido).
- Si los instrumentos utilizados para cada apartado han sido los adecuados.
- Si el Equipo ha funcionado de forma acorde a lo planteado, de cara a la familia.

Recordemos también que la evaluación del Equipo Docente es asimismo continua y formativa, por lo cual subyace casi todas las actividades y actuaciones, sobre todo conjuntas y como Centro. No tendría sentido esperar a final de curso para decirle a un compañero que no se implicó en la fiesta de Navidad, o qué podríamos coordinarnos mejor para utilizar los patios. Son ejemplos de situaciones que, expuestas en el momento, mejoran la convivencia posterior.

Esto no quita una evaluación al final de curso de todos los acontecimientos más significativos, y sobre todo de aquello que pueda hacer variar nuestra dinámica en un curso posterior.

La evaluación final debe recoger todos los momentos del proceso, es decir, debe quedar constancia por escrito de todo lo ocurrido durante el curso basándonos en lo que hemos ido trabajando, elaborando y recogiendo.

Lo que sí haremos es contrastar nuestras opiniones sobre la evaluación de los grandes apartados del Proyecto de trabajo, como equipo, para llegar a un balance conjunto de todo el trabajo realizado y sus formas de valoración.

Y por supuesto cada tutor o tutora realizará la evaluación oportuna sobre su grupo y de cada niño a nivel individual; para ello utilizará todos los instrumentos nombrados hasta el momento. Todo ello será recogido en el siguiente informe que será comentado con la familia en la entrevista final.

INFORME FINAL

Nombre del niño/a_____

Fecha:_____

A.- **Proceso de Adaptación:**_____

B.- **Proceso de integración:**_____

C.- **Contenido y las Áreas:**

C.1.- **Conocimiento de sí mismo. Identidad y autonomía personal.**

Cuerpo

Autonomía:_____

Autoestima:_____

Identificaciones:_____

Aspectos psicomotores:_____

Normas:_____

Hábitos: higiene, orden, etc.:_____

C.2.- **Conocimiento del mundo físico y social.**

Social:

- Familia (Relaciones, pertenencia, parentesco, etc):_____
- Niveles o grupos del Centro:_____
- Vivienda(s):_____
- Organización social:_____
- Medios de comunicación:_____

Físico:

- Los objetos: clases, usos, funciones, etc.:

- Los animales y las plantas: los seres vivos:

Paisaje: natural y urbano:

C.3.- **Comunicación y Representación.**

- Lenguaje oral: comunicación social:

- Aproximación al lenguaje escrito; comunicación, información, instrumentos de la lengua escrita:

- Expresión plástica: arte, materiales, técnicas, comunicación-representación de vivencias:

- Expresión musical: ruido-silencio, ritmo, propiedades sonoras de los objetos, canciones:

- Expresión y comunicación gestual y corporal:

- Relaciones entre los objetos: atributos, medidas, cuantificadores:

- Representación en el espacio: formas, orientación, representación,etc.:

El tutor / la tutora:

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Consideramos nuestro diseño curricular como un proyecto experimental abierto y flexible, cuyas posibilidades y/o dificultades de aplicación tendremos que determinar. Pretendemos desarrollarlo, y en la praxis cotidiana, introducir, facilitar y promover los cambios de forma que resulte eficaz. Es lo que llamamos "retroalimentación del proceso".

Igualmente, queremos destacar el carácter investigativo del proyecto. Estamos con Sthenhouse cuando afirma que "el desarrollo del currículum debería tratarse como una investigación. Aquel que lo desarrolle debe ser un investigador, no un reformador". El instrumento esencial de toda investigación educativa es la evaluación, es decir, la obtención, por medio de los más variados procedimientos, de información útil que nos permita emitir unos juicios y, en consecuencia, intervenir del modo más adecuado.

Esta información acerca del funcionamiento y la evolución de la vida en el aula implica esencialmente "entender y valorar", y se referirá a:

- la *infraestructura*, tanto personal (profesores, alumnos, personal no docente, personal asesor, padres...) como material (tiempos, espacios, materiales, condiciones ambientales...).
- el *Proyecto Curricular* en si: objetivos, propuesta metodológica, actividades..., y a la propia evaluación, porque también es necesario valorar la propia evaluación.

Periódicamente (una vez al trimestre) el equipo se reunirá en sesión de evaluación en la que, tras la revisión y valoración de los distintos aspectos reseñados, se introducirán las posibles modificaciones. En estas sesiones se intentara plasmar un retrato completo y representativo de las actitudes, acontecimientos y opiniones de quienes participan en la innovación didáctica, de tal manera que a todos nos pueda servir para entender mejor nuestro medio y reorientar nuestra práctica educativa. Por último, todo el Proyecto Curricular será evaluado para poder valorar la Propuesta Metodológica y sus implicaciones sobre los elementos curriculares. La Propuesta Metodológica se fundamenta en un haz de teorías que se ponen en practica en el desarrollo del Proyecto Curricular. A su vez, la coherencia y adecuación de esa praxis nos permitir, validar la Propuesta establecida.

Así, se establece una espiral que, partiendo de la teoría que nos orienta en la acción educativa, vuelve de nuevo a la teoría misma para comprobar su eficacia y plantearnos posibles modificaciones.

ANEXO I
REGISTRO PARA EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN[1]

NOMBRE DEL NIÑO: . . . . . .

LLEGADA A LA ESCUELA:

1.- Quién lo trae: . . . . . .
2.- Cómo se queda (llorando/ alegre/ pasa y se integra en una actividad/ pasa y observa/ intenta irse,...) . . . . . .
3.- Trae algún objeto de cas con significación afectiva o de seguridad (juguete, mochila, libro,...) . . . . . .
. . . . . .
4.- Qué hace con ellos (no se separa de ellos, los comparte con los demás, los suelta en algún lugar y los olvida,...) .
. . . . . .
5.- Cómo se despide quien lo trae (lo deja en la puerta y se va/ le ayuda a colocar sus cosas y le da un beso/ permanece mucho rato en la clase y se despide muchas veces,...) .
. . . . . .
6.- Cómo se queda el niño en la despedida (llorando/ ausente/ alegre,...) . . . . . .

ESFÍNTERES:

1.- No va al servicio, retiene . . . . . .
2.- Va continuamente al servicio . . . . . .
3.- No va al servicio, pero tiene "escapes" . . . . . .
4.- Va de vez en cuando y lo pide con naturalidad . . . . .

RELACIÓN CON LOS OBJETOS:

1.- Explora y utiliza los objetos del aula . . . . . .
2.- Se lleva los objetos a su casa . . . . . .
3.- No coge los objetos y se refugia en sí mismo (se chupa el dedo, se sienta en un rincón,...) . . . . . .
. . . . . .
4.- No coge los objetos y se refugia en el adulto . . . . .
. . . . . .

---

[1] Realizamos este registro basándonos en un modelo en uso en otros Centros de Educación Infantil

RELACIÓN CON EL ESPACIO:

1.- Tiene miedo a algunos espacios del aula (espacio sensorio-motriz, rincón de los juguetes, la casita,...) . . . . . .
2.- Tiene miedo a algunos espacios del Centro (servicios, patios, otras aulas,...) . . . . . .
3.- Se mantiene en espacios que le permitan estar aislado del grupo . . . . . .
4.- Explora y utiliza el espacio . . . . . .
5.- Recurre a espacios tranquilos . . . . . .
6.- Recurre a espacios que le permitan el movimiento . . . .
. . . . . .

RELACIÓN CON EL ADULTO:

1.- Distante e indiferente . . . . . .
2.- Requiere atención continua . . . . . .
3.- Permanece siempre al lado del adulto (va donde está él, siempre cogido a él,...) . . . . . .
4.- Se dirige al adulto para contarle y ensenarle cosas . . . . . .
5.- Es distinta la relación con el adulto conocido y el desconocido . . . . . .
6.- Le gusta que el adulto lo coja, lo acaricie o, por lo contrario, no acepta el contacto corporal . . . . . .

RELACIÓN CON LOS DEMÁS NINOS:

1.- Se mantiene aislado e indiferente . . . . . .
2.- Observa pero no se relaciona . . . . . .
3.- Se relaciona con los demás ninos, pero cuando surge algún conflicto, reacciona de forma violenta (pega/ muerde/ tira el material o lo rompe,...) . . . . . .
4.- Se relaciona y normalmente no tiene conflictos . . . . .

JUEGOS:

1.- Observa pero no juega . . . . . .
2.- Interrumpe continuamente los juegos de los otros . . . .
3.- Participa . . . . . .
4.- ¿A qué juega normalmente? . . . . . .
5.- ¿Cuánto tiempo permanece en el juego (poco/ mucho,...) y en qué tipo de juego? . . . . . .
. . . . . .

CONFORMACIÓN:

1.- ¿Acepta el consuelo cuando llora (pero no se calma/ sí se calma)? . . . . . .
2.- Cuando llora NO acepta el consuelo (tarda en calmarse/ se calma pronto...) . . . . . .
3.- Acepta el consuelo del adulto . . . . . .
4.- Acepta el consuelo de otros ninos . . . . . .

RECOGIDA:

1.- Muestra alegría cuando lo recogen . . . . . .
2.- Ensena lo que ha hecho, las cosas del aula, senala a sus amigos . . . . . .
. . . . . .
3.- Pregunta qué le han traído/ comprado . . . . . .
. . . . . .

TUTOR/A QUE RECOGE LA INFORMACIÓN:

. . . . . .

FECHA . . . . . .

ANEXO II
DETECCIÓN DE INTERESES PREVIOS

OBSERVACIÓN DIRECTA A MODO DE SONDEO

A) A NIVEL INDIVIDUAL

- Actividades a las que tiende espontáneamente cuando entra en clase.
- Deseos que verbaliza espontáneamente.
- Juegos en los que repite y en los que se mantiene.

B) A NIVEL DE GRUPO

- Actividades o juego en los que interfieren unos con otros, de forma espontánea.
- Juegos en los que solicitan a los demás, bien metiéndose en un grupo, bien intentando formar uno.

C) A NIVEL ASAMBLEARIO

- Se les sugiere que digan:
- Qué les gustaría hacer en el colegio.
- Qué les gustaría hacer en clase y en el patio.
- Qué les gustaría aprender en la escuela.

- Según propuestas, también se les pregunta por actividades determinadas:
- tener animales
- traer cuentos
- etc.

D) A NIVEL FAMILIAR

- ¿Qué cuenta de la escuela el niño cuando está en casa?
- ¿Qué dice que le gusta?
- ¿Qué creen los padres que realmente les gusta más, o les motiva para ir a la escuela?

A, B): No intervención directa por parte del educador.

B): Dejar tiempo de actuación al grupo. No favorecer unos espacios respecto a otros.

LECTURA DEL ANEXO II

- OBJETIVO:

Intentamos recoger el interés que manifiestan los niños por determinados juegos, zonas de actividad, materiales y actividades para, en función de ellos, organizar el aula y sus zonas de actividad.

- MOMENTO DE RECOGIDA:

Entiéndase a comienzos del curso.

- ASPECTOS QUE SE RECOGEN:

Al principio de curso falta aun un conocimiento suficiente de los niños. Por tanto, para la detección de estos intereses (en función de los cuales se organizará el aula) se aunaran información de la familia, observaciones del profesor, verbalizaciones y producciones que realiza el niño en la asamblea y en las zonas de actividad.

ANEXO III
EVOLUCIÓN DEL DIBUJO LIBRE

	GARABATO	CASA	FORMAS	LÍNEA DE TIERRA	NOMBRE
LETICIA					
CAROLINA					
Mª CARMEN					
CARLOS					
DAVID					
ALEJANDRO					
OMAR					
JOSE FELIX					
SERGIO					
IGNACIO					

LECTURA DEL ANEXO III

- **OBJETIVO:**

  Recoger la evolución grafomotriz expresada en el dibujo libre y la expresión del dominio sobre el esquema corporal.

- **PERIODICIDAD:**

  Una vez al mes, se transcribe a la hoja de registro los elementos observados en sus producciones durante ese periodo de tiempo, es decir, se realiza un análisis de sus dibujos durante un periodo de tiempo y luego se realizara un estudio comparativo de los distintos momentos recogidos para así poder ir comparando su evolución grafomotriz.

- **ASPECTOS QUE SE RECOGEN:**

- **Cuerpo humano: distintas partes del cuerpo que manifiesta en sus dibujos, como expresión del conocimiento que sobre él posee.**

- **Diversas formas y elementos del dibujo libre: circulo, cuadrado, triángulo; y si rellena o no, si usa varios colores, si pinta (su) casa..**

- **Estructuración espacial: línea de tierra, diversificación de espacios, etc.**

ANEXO IV
EXPRESIÓN DE VIVENCIAS EN EL DIBUJO LIBRE

LOS MATERIALES UTILIZADOS PUEDEN SER ROTULADORES (R), CERAS (C), LÁPICES (L), PINTURAS (P), ACUARELAS (A), ETC...

	LETICIA	CAROLINA	CARLOS	ETC...
MATERIAL UTILIZADO (R/ C/ L/ P/ - A/...)				
VIV. DE CASA				
VIV. DEL COLE				
FANTASIAS				
VERBALIZA				
ACTIVIDAD GRUPAL				
PIDE AYUDA				
LIMPIA MATERIAL				
ELECCION LIBRE				
ACEPTA PROPUESTAS				
CONTENIDOS				

LECTURA DEL ANEXO IV

OBJETIVO:

Por la importancia que damos al dibujo libre en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario el análisis de la expresión de vivencias que el niño realiza a través de él.

PERIODICIDAD:

Se recogerá cada vez que se observa en sus producciones un hecho significativo y, además, periódicamente (cada quince días), se realizará un análisis de todos los dibujos realizados en ese tiempo y su correspondiente anotación.

ASPECTOS QUE SE RECOGEN:

- **Qué tipos de vivencias expresa: familiares, de actividades, observaciones y experiencias vividas en el colegio, fantasías...**
- **Si verbaliza lo que expresa en sus dibujos.**
- **Si es una producción individual o grupal.**
- **Si accede a esta actividad espontáneamente o por sugerencia del profesor.**
- **Material que utiliza y uso que hace de él.**

ANEXO V
TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN CADA UNA DE LAS ZONAS

TIPO DE ACTIVIDAD ESCRITORIO	PUNZÓN			
	TIJERAS			
	CERAS			
TIPO DE ACTIVIDAD PLÁSTICA	PINTURA			
	MODELADO			
	"COLLAGE"			
CASITA	COCINA			
	PELUQUERÍA			
	MÉDICOS			
	TIENDA			
ZONA TRAN-QUILA	CUENTOS SONIDOS			
	PUZZLES			
CONSTRUC-CIONES	PIEZAS			
LUGAR CEN-TRAL	MOVIMIENTO LIBRE			
	CHOZA			
	Mª CARMEN	OMAR	IGNACIO	OTRO/A

LECTURA DEL ANEXO V

- **OBJETIVO:**

  Detectar intereses y preferencias por un determinado tipo de actividad entre las posibilidades que se ofrecen normalmente en el aula.

  En función de ello, se realizaran los cambios o reajustes que se crean necesarios en el aula: cambios de las zonas, introducción de nuevos materiales o juguetes, reestructuración de los espacios...

- **PERIODICIDAD:**

  Diariamente, anotaremos la zona a la que el niño se dirige, así como el tipo de juego o actividad que realiza en ella.

- **ASPECTOS QUE SE RECOGEN:**

  Detectaremos no sólo el tipo de actividad que realiza, sino también su permanencia en dicha zona o los cambios que realiza. Así, es posible encontrar un niño que, a lo largo de la jornada ha realizado cinco o seis actividades distintas, o bien a otro que ha permanecido toda la mañana en la zona de las construcciones jugando con los pinchos.

  A lo largo de un determinado periodo, podremos observar como sus preferencias por un rincón u otro denotan la seguridad o inseguridad del niño de tres años con respecto al espacio, su madurez a la hora de permanecer en una actividad - profundizando en su juego -, si realiza normalmente actividades tranquilas o de movimiento...

ANEXO VI
JUEGOS QUE DESARROLLAN EN LA ZONA DE LA CASITA

(Cocina= cc/ Come= cm/ Cuida Bebé= cb/ Le Curan= l cu/
Peina= pn/ Le Peinan= l pn/ vende= v/ Compra= c/ Otras= o)

	LETICIA	CARLOS	JOSÉ FÉLIX	OTRO/A
ACCIONES				
INTERRELA-CIONES				
ASUME ROL				
LE IMPONEN ROL				
CUIDA EL MATERIAL				
PIDE AYUDA				
PIDE AYUDA A SUS COMPAÑEROS				
RESPETA SECUENCIA				
CONTENIDOS				

JUEGOS QUE DESARROLLAN EN LA ZONA TRANQUILA

Cuentos= c/ Puzles= p/ Ensartables= e/ Mosaicos= m/
Sonidos= s, etc...

	LETICIA	CARLOS	JOSÉ FÉLIX	OTRO/A
ACTIVIDAD				
PIDE AYUDA				
RECOGE MATERIAL				
INTERRELA-CION				
JUEGA SOLO				
EXPRESA ACTIVIDAD				
ELECCIÓN LIBRE				
PROPUESTA MÍA				
CONTENIDOS				

JUEGOS QUE DESARROLLAN EN ZONA DE LAS CONSTRUCCIONES

(Pinchos= p/ Cuadrados= c/ Regletas= r/ "Exin"/
Piezas Grandes= g)

	LETICIA	CARLOS	JOSÉ FÉLIX	OTRO/A
MATERIAL				
PIDE AYUDA				
GUARDA MATERIAL				
OBJETO QUE REPRESENTA				
VERBALIZA LO REPRE-SENTADO				
TRABAJA SOLO				
INTERRELA-CIÓN				
CONTENIDOS				

LECTURA DEL ANEXO VI

1. JUEGO QUE DESARROLLA EN LA ZONA DE LA CASITA

2. JUEGO QUE DESARROLLA EN LA ZONA TRANQUILA

3. JUEGO QUE DESARROLLA EN LA ZONA DE LAS CONSTRUCCIONES

- OBJETIVO:

1 Análisis del juego simbólico que se realiza en esta zona.

2 Análisis de la actividad que realiza en esta zona con los diversos materiales que tiene a su alcance.

3 Análisis del tipo de juego que realiza, así como de sus producciones.

- PERIODICIDAD:

Cada día se recogerá información de una zona de actividad; por lo tanto, la periodicidad será aproximadamente de una vez por semana para cada una de ellas (siempre con carácter flexible, dependiendo de la zona donde se centre la actividad).

- ASPECTOS QUE SE RECOGEN:

1. Zona de la casita:

- Tipo de juego simbólico que realiza: cocinar, cuidar bebés, médicos, peluqueros...
- Tipo de interacciones que se dan.
- Rol que asume: el papá, la mamá, el bebé, el perro...
- Elige el papel o se lo imponen los demás.
- Cómo utiliza el material: lo cuida, lo guarda.
- Sigue una secuencia en el desarrollo del juego.
- Autonomía que manifiesta en el desarrollo del juego.
- Contenidos referidos a los distintos Ámbitos de Experiencia.

2. Zona tranquila:

- Preferencias por un determinado tipo de material.
- Uso que da a un determinado objeto.
- Relaciones que establece entre los objetos.
- Tipo de interacción que establece con los compañeros.
- Verbalizaciones de la actividad.
- Autonomía que manifiesta en la actividad que realiza.
- Contenidos referidos a los distintos ámbitos de experiencia.

3. Zona de las construcciones:

- Tipo de material que utiliza.
- Tipo de producciones que realiza.
- Objeto que representa y que expresa en ello.
- Verbalizaciones que realiza.
- Relaciones que establece entre los objetos.
- Autonomía que manifiesta en su actividad.
- Tipo de interpelaciones que establece.
- Contenidos referidos a los distintos Ámbitos de Experiencia.

ANEXO VII
OBSERVACIÓN DE LOS PARÁMETROS PSICOMOTORES[2]

ESPACIO	
ACTIVIDADES	
NIÑOS/AS QUE PARTICIPAN	
TIEMPO DE PERMANENCIA	
NIVEL DE COMUNICACIÓN (SOLO/A – CON OTROS NIÑOS/AS)	
NIVEL DE VERBALIZACIÓN	

Análisis de la sesión:

(2) Hoja aportada por el psicomotricista del Centro.

LECTURA DEL ANEXO VII

- **OBJETIVO:**

  En psicomotricidad interesa observar la expresividad motriz de los niños, entendiendo por expresividad motriz la "manera de estar y producir en el espacio . Esta observación se realiza para conocer, evaluar y generar hipótesis de trabajo.

- **PERIODICIDAD Y NORMAS PARA LLEVAR A CABO LA OBSERVACIÓN:**

- **La observación debe hacerse en el patio o en la sala de psicomotricidad, y siempre en situación de juego libre.**
- **Se realiza una observación por semana. Se harán entre ocho y diez observaciones para cada niño.**
- **Cada una de ellas tendrá una duración comprendida entre veinte y treinta minutos.**
- **Las observaciones que se recojan serán apreciaciones objetivas, nunca interpretaciones personales.**

- **ASPECTOS QUE SE RECOGEN:**

La expresividad motriz se observa a través de los siguientes parámetros psicomotores:

- **<u>El espacio</u>: en este parámetro hay que observar la relación que el niño establece respecto al entorno. len que lugares se situó? ¿Qué recorridos hace por el espacio? ¿Qué produce en los espacios por los que pasa?**

- **<u>Actividades</u>: Hay que observar y anotar cuales son las actividades o producciones que realizan los niños en cada uno de los espacios por los que pasa.**

- **<u>Niños que participan</u>: Es muy importante detectar las relaciones que existen entre los individuos del grupo, especialmente observar quienes son los niños que se sitian en el espacio en una posición de soledad.**

- **<u>Tiempo de permanencia</u>: las observaciones que realicemos dentro de este parámetro nos pueden aportar datos muy importantes sobre la situación de seguridad e inseguridad de la persona en el espacio. ¿Permanece siempre en los mismos espacios? ¿Cambia de espacios continuamente sin producir o explotar las posibilidades que cada espacio puede tener?**

- **<u>Nivel de comunicación</u>: en este parámetro interesa observar cual es el nivel de comunicación de determinados niños del grupo. ¿Existen situaciones de aislamiento? ¿Existe comunicación sólo con una, o con muy pocas personas del grupo? ¿La relación es siempre con el adulto?**

- **Nivel de verbalización: en principio, nos interesa realizar observaciones a nivel de lenguaje verbal. ¿Verbaliza el sujeto? ¿Es capaz de pasar a nivel verbal las actividades que ha realizado a nivel corporal?**

- **CÓMO ANALIZAR ESTA INFORMACIÓN:**

Una vez recogida la información (en total habremos realizado entre ocho y diez observaciones), pasaremos a relacionar los datos de los parámetros entre sí. Interesa detectar cuáles son las repeticiones, ya que en éstas es donde se manifiestan las posibles dificultades que pueda tener ese niño.

Terminada esta primera fase en la elaboración de la información, tendremos un mejor conocimiento del niño en cuestión y, en caso de necesidad, pasaremos a plantearnos una hipótesis de ayuda a esta persona.

ANEXO VIII
DATOS SOBRE LOS MATERIALES EMPLEADOS

MATERIALES					
ESPACIO EN EL QUE SE USA					
ACTIVIDAD EN LA QUE SE HA INTRODUCIDO					
ACEPTACIÓN POR PARTE DE LOS NIÑOS (MUCHA, POCA, REGULAR)					
QUIÉN LO HA INTRODUCIDO? NIÑO/A PROFESOR/A					
PERÍODO EN EL QUE SE INTRODUCE					
CAMBIOS PRODUCIDOS (RELACIONES, NUEVAS ACTIVIDADES...)					
ADECUACIÓN AL GRUPO DE NIÑOS/AS (SI/NO)					
REGLAS DE USO					
PERMITE LA - CREATIVIDAD - INVESTIGACIÓN - MANIPULACIÓN					
¿FAVORECE EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO?					
NO CONVIENE, POR SER INSEGURO/ POR INADECUACIÓN A SU EDAD/ POR INADECUACIÓN A LA MADUREZ DE ALGUNOS NIÑOS					

LECTURA DEL ANEXO VIII

- OBJETIVO:

  Con los datos recogidos en esta hoja, pretendemos evaluar los materiales usados en las actividades que realiza el niño, es decir, comprobar su eficacia y validez según nuestra Propuesta Metodológica, en función de los objetivos que nos hemos propuesto, y tanto los Objetivos Generales como los de las Áreas de Conocimiento. De esta forma, podremos ajustar los materiales a los intereses de los niños, a sus necesidades, a su madurez...

- PERIODICIDAD:

  Se cumplimentará siempre que introduzcamos algún material nuevo (bien en el aula, bien en los espacios exteriores).

- ASPECTOS QUE SE RECOGEN:

  Acogida e interés que ha despertado este material en los niños, aceptación de las normas de uso, quien lo ha introducido, el niño o el adulto), en que o para que tipo de actividad, si favorece la relación dentro del grupo...

PARTE SEGUNDA

1. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 3 años

0. INTRODUCCIÓN

En el Plan de Acción es donde se hace realidad la Propuesta Metodológica planteada, así como las implicaciones educativas que esta lleva aparejadas. De esta forma, la teoría se pone en práctica, ofreciendo un abanico de posibilidades didácticas en el mundo real de los niños y permitiendo que nos ajustemos a sus necesidades de educación.

Es una modalidad de actuar por y para la globalización, sin separar lo que es inseparable, tanto desde el punto de vista infantil como desde la intervención educativa docente en todas sus fases: planificación, desarrollo y evaluación.

Así, el Plan de Acción resulta ser un instrumento eficaz para abordar la Educación Infantil en este nivel, con la coherencia y el respeto que merece esta población, pues favorece al máximo sus posibilidades de desarrollo en todos los aspectos: cognitivo, social, emocional, biológico, etc.

1. CONCRECIONES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Durante todo el proceso, se irán recogiendo simultánea y sistemáticamente los intereses de los niños (véase el procedimiento en ANEXO II de evaluaciones).

1.1. EL JUEGO

Tendremos en cuenta que los juegos no tienen un buen desarrollo si no se realizan en un ambiente de confianza en el seno del aula y del Centro. Esta confianza, que se desarrolla mediante la seguridad conseguida en el ambiente educativo, es un importante factor que facilitara o bloqueara el proceso de aprendizaje.

En la conflictividad de los primeros momentos, cuando tantos dicen “mío, mío, mío”, estableceremos juegos de rifa o suertes como el “Un, don, din, de la pali, pali, panza”... Es conveniente ir introduciendo la noción y la posibilidad de cooperación en sus juegos aprovechando situaciones como los conflictos. Por ejemplo, ante una disputa entre dos o más por una excavadora, se puede sugerir que la compartan, asumiendo cada uno un papel distinto: uno acciona el mecanismo y realiza la conducción, mientras que otro puede ir cargando la pala con los elementos circundantes: arena, muñequitos, etc. De igual forma, la cooperación puede surgir ante muchas actividades como, por ejemplo, al ayudarse en el momento de disfrazarse.

Se propondrán juegos y actividades, basados en sus intereses, que "aglutinen" al máximo los niños: viajes imaginarios, actividades cotidianas representadas (tales como levantarse, lavarse, vestirse, etc.).

Se favorecerá la acción sensomotriz como tipo de juego, previa adaptación del espacio disponible y recursos en ese sentido.

Partiremos de la base de que la libre manipulación de los elementos mediante el juego favorece que cada niño extraiga los aprendizajes correspondientes a sus necesidades y madurez. La abundancia de materiales permitirá que se establezcan relaciones, las cuales favorecerán la construcción del pensamiento lógico- matemático.

Favoreceremos un "marco libre" de acciones e interacciones, en el aula y fuera de ella, para hacer posibles el desarrollo y la complicación del juego.

Tendremos previsto, en la organización espacio-temporal, que los juegos y acciones de los niños de 3 años cambian con ritmo vertiginoso.

Se pondrán a su disposición recursos que favorezcan el juego simbólico diverso: de cocina, peluquería, etc.

Conviene tener presentes el valor de la imitación como juego (de los menos maduros hacia los más maduros, en el grupo de los iguales), y el proceso que debemos seguir para fomentarla.

Cuando mostramos interés sobre el tipo de juego que están desarrollando, favorecemos que el niño diversifique y complique el juego a nuevas posibilidades, lo cual le permite un progreso en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: "¿Qué cocinas? ¿Me dejas probarlo?"; "¿Tú serías capaz de prepararme un café, que no esté muy caliente?"; etc...

Son muchas las acciones y juegos que se inician a partir de los cuentos que habitualmente repetimos en clase como, por ejemplo, el juego dramático representando el cuento de "Los tres bandidos". Asimismo, a partir de las imágenes de la vida cotidiana acontecida y del valor de estas imágenes como sugerentes, se pueden establecer acciones y juegos como, por ejemplo: "Nos estamos levantando, vamos a quitarnos el pijama, después nos vestimos, nos lavamos,..."

Será preciso plantearse por qué determinados niños no actuan, o no juegan de forma integrada en el grupo: "Es un niño que juega solo/ que sólo participa con la observación, etc." el planteamiento de hipótesis dará pie a la elaboración de diversas estrategias, con el fin de integrarlos en el grupo de los iguales.

En los juegos libres de los niños de esta edad, podemos apreciar que tienden a amontonar todo el material posible: pertenezca al rincón que pertenezca, da lo mismo. Las explicaciones a esta acción suelen ser muy simples: "Hemos ido de compras".

Foto Nº 1. "…tienden a amontonar todo el material posible…"

Este tipo de acción puede ser prevenida mediante pautas como las siguientes:

- Evitando aquellos materiales miniaturizados que obligarían a estar recogiendo y clasificando material durante mucho tiempo, con el consiguiente cansancio y/o aburrimiento.
- Intervenir a ciertas alturas de la actividad para que no sigan amontonando cosas, evitando así una represión radical.
- Contar con un tiempo prudencial para ordenar y clasificar todo antes de salir a los espacios exteriores o marcharse a casa, de forma que la acción de recoger y ordenar pueda ser realizada con cierta tranquilidad.
- Encargar distintas tareas a los miembros del grupo para que el acto de recoger y ordenar no resulte excesivamente fastidioso, fomentando así, progresivamente, ciertas responsabilidades.

Respecto al juego simbólico, desde los ojos del niño, el sentido que cobra en muchas ocasiones es el de "Voy a trabajar". Esta afirmación puede ser aprovechada en el aula para reflexionar sobre el progresivo apropiamiento de la realidad exterior, en lo relativo al conocimiento del mundo social.

La estructuración de la sexualidad es muy importante en esta edad, principalmente la identificación sexual. Tendremos en cuenta que aparecerán toda una serie de juegos sexuales, ligados al descubrimiento de sí mismo y del otro. La intervención sobre dichos juegos será de respeto y enriquecimiento en las sucesivas expresiones y verbalizaciones que se van produciendo, con la aportación que sea demandada por los mismos niños.

1.2. LA IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA

El niño de 3 años tiene una fuerte dependencia familiar, en especial con la madre. Es necesario articular una serie de acciones educativas que faciliten el transito del mundo familiar al social, evitando así traumas desde la importancia que le demos a la seguridad. Para ello es conveniente:

- Facilitar el acceso al conocimiento del mundo social como continuación del familiar, mediante una serie de estrategias coordinadas en lo posible entre la escuela y la familia.
- Fomentar el consenso familia-adultos respecto a los objetos (segurizantes-afectivos) que los niños traen de casa y no sueltan en todo el día, o durante buena parte del mismo, entendiendo que así facilitamos su seguridad. Progresivamente, podemos ir sustituyendo dichos objetos por otros del aula, o proponer actividades que favorezcan su abandono.

Respecto al Rincón de la Naturaleza, la familia puede contribuir encargando a cada niño que traiga una planta de casa para dicho rincón, introduciendo un elemento de casa en la escuela, lo cual tiene un significado de prolongación del medio familiar hacia el escolar, con la consiguiente seguridad que ello conlleva. También se pone en marcha un mecanismo de comunicación a través de los niños, ya que se hace un encargo para su familia que tendrán que verbalizar.

La familia participará en el desarrollo de la vida cotidiana de la escuela, como prolongación de un grupo social que se inserta en otro mucho más amplio, que es precisamente la escuela. Así, por ejemplo, para la Fiesta de Carnaval, la familia estará continuamente informada y animada a participar, a través de los siguientes procedimientos:

- Posibilidad de participación planteada de antemano en las reuniones de grupo (principalmente en la primera de ellas, en la que se informara de todo el programa del curso y de las posibilidades de intervención en su desarrollo).
- Con la comunicación diaria que se establecerá al traer y recoger los niños.
- Con la exposición de las producciones del niño, en las zonas próximas y lindantes al aula.
- Con la comunicación que se decide establecer desde el aula a través de la asamblea. Los niños tendrán que mantener una relación verbal con su familia para aportar una serie de elementos necesarios para el desarrollo de las actividades.
- Con la intervención directa en el aula y en el Centro: ayudando en los disfraces, aportando información y contenido sobre los temas, participando en las actividades de desarrollo de las fiestas, etc.

Será conveniente conocer detalles de la vida cotidiana familiar del niño (ya conocemos los frecuentes cambios de estado anímico y de actitud de esas edades), ya que esto nos ayudará a conocerlo y entenderlo. La posibilidad de mantener un contacto diario permite saber si tiene pesadillas, si ha dormido bien o mal, si se le ha escapado el pipí durante la noche. etc.

El tema de la Educación Sexual es muy importante en esta edad, y conviene mantener una postura de coordinación-información mutua sobre este proceso. A tal fin, se organizará una Escuela de Padres y Madres donde tengan cabida actividades que contribuyan a un mejor conocimiento de esta edad sobre el aspecto sexual u otros temas como la agresividad, los rasgos evolutivos, la alimentación, etc.

1.3. LA GLOBALIZACIÓN

En las acciones de los niños se puede apreciar un aprendizaje global. Es necesario aprender a observarlas.

De entre estas acciones, podemos mencionar, a modo de ejemplificación como la acción acontecido en una asamblea puede ser traducida en aprendizajes:

Surge el tema del agua y se propone una evocación de la playa, del periodo de vacaciones. Mediante la comunicación en base a sus verbalizaciones, se puede apreciar cómo el medio físico y social se capta de forma simultánea en el entorno en que actúa:

- **Los elementos y sus cualidades**: agua salada, arenas, rocas, acantilado, conchas de moluscos, peces, barcos, viento, etc.
- **Organización social del medio**: playa sin construcciones arquitectónicas, urbanizaciones, puerto, etc.

- **Su posición corporal respecto a ese medio**: nadar por encima o por debajo del agua, estar dentro o fuera del agua, al sol o a la sombra, etc.
- **Su pertenencia a un grupo familiar y social con el que acude**: su propia familia, amigos, etc.

Esta evocación permite además la actualización de su pensamiento, enriqueciéndolo, respecto a las experiencias de los distintos miembros del grupo de los iguales, ya que cada niño introduce novedades y conocimientos distintos basados en su propia experiencia.

La propuesta de juego dramático en el aula (representando las actividades de la playa) además de proporcionar un placer sensomotriz, actúa de nuevo en los esquemas mentales construidos reorganizándolos e introduciendo nuevos elementos.

El dibujo libre (expresando ese tipo de acontecimientos) contribuye a conquistar destrezas motoras y a ejercitar técnicas de expresión y comunicación.

La valoración y exposición de estas producciones contribuye a la construcción del concepto de autoestima. Por otra parte, al visitar la familia esta exposición, se favorece su seguimiento de la dinámica escolar.

El seguimiento de esta actividad ejemplifica como el aprendizaje en estas edades es la vida misma. También se aprecia cómo todo sucede de forma simultánea, sin fraccionar lo que es global y sin sacar a los niños de sus intereses y necesidades educativas. Por otro lado, se puede apreciar cómo las vivencias personales enriquecen a todo un grupo de iguales.

Esta perspectiva global del aprendizaje se ve favorecida por el interés que manifestamos los adultos en la acción espontanea que desarrollan. Si nos interesamos por las comidas que elaboran, nos servirán muchas comidas distintas; si nos interesamos por sus dibujos libres, vendrán a contarnos con detalle cada uno de los realizados antes de guardarlos en su casillero, etc.

Las acciones que desarrollan los niños, pueden ser impregnadas siempre con una finalidad, no son arbitrarias o abstractas para su modo de conocer y de ser. (Ej. se les sugiere que hagan una invitación con pinceles para entregar a su familia para el día de la fiesta de invierno). De esta forma sus producciones tienen una utilidad y les permite “vivenciar” el proceso de elaboración.

1.4. LA VIDA COTIDIANA

La vida cotidiana puede estar mediatizada por la afectividad, con la consiguiente seguridad que aporta ésta a todos los humanos. Hay momentos en los que es fácil desarrollar esta afectividad, como por ejemplo en el beso de recepción o despedida, y actitudes que la favorecen como el interés por los demás o la ayuda.

Podemos prever que la actividad va a evolucionar incesantemente en el grupo de 3 años, debido a las rápidas conquistas que realizan los niños en estas edades. Ser conscientes de este hecho nos facilitará una actitud hacia la modificación de rutinas y espacios, ya que progresivamente tendremos que ir complicando.

En otro orden de cosas, tenemos que prever que la vida cotidiana debe dar cabida a la diversidad de niveles madurativos del grupo para poder respetarlos y no frustrar a los niños de antemano: mientras algunos cuentan perfectamente hasta el diez, otros no aprecian más allá del “muchos o ninguno”, unos hablan bastante bien mientras que otros pronuncian “a medias”.

Estaremos atentos a las actividades que se desarrollan en el aula y espacios exteriores, pues nos permitirá realizar una serie de intervenciones acerca de las vivencias y experiencias cotidianas (u otras).

Para enriquecer el clima educativo, la vida cotidiana debe ser cambiante; se pueden introducir elementos por sorpresa (llevar un día peces al aula...).

Es posible descubrir más aspectos sobre los objetos que manipulan. Una serie de preguntas en este sentido les animara a conocer que hay dentro de los objetos, a ver otras posibilidades de utilización, etc..

La permanencia del adulto en alguno de los rincones establecidos en el aula favorece la actuación de los niños en dicho rincón. Este recurso puede ser utilizado cuando un rincón que consideramos interesante no esta suficientemente utilizado.

Foto Nº 2. "…estaremos atentos a las actividades que desarrollan…nos permitirán realizar una serie de intervenciones…"

HIGIENE

La mucosidad es muy abundante en esta edad. Progresivamente, tenemos que ir fomentando la autonomía:

- Llamando la atención sobre la mucosidad, para que sean conscientes de que hay que limpiarla.
- Limpiarlos nosotros en un primer momento, siendo ellos quienes tiren los pañuelos de celulosa a la papelera.
- Más tarde, podrán limpiarse ellos de forma autónoma.
- El último paso en este proceso consiste en que también sean ellos mismos los que corten el papel, para así desarrollar autónomamente todo el proceso.

También es frecuente que el pipí y la caca se lo hagan encima. Conviene reflexionar sobre las condiciones que han rodeado estos sucesos, para evitar que se repitan. A su vez, las relaciones que

establezcamos en estos momentos críticos han de ser especialmente segurizantes y afectivas. También explicaremos los pasos a seguir para que puedan satisfacer ellos mismos sus necesidades. La represión o falta de entendimiento de estos acontecimientos, lejos de ayudar a solucionarlos, provocan un agravamiento real de la situación.

PROCESO DE ADAPTACIÓN

Hay que ser conscientes de las necesidades y estados de animo de principio de curso para anticiparse y buscar una serie de acciones que faciliten la rápida superación de esta etapa por el bien de los niños, a través de juegos de grupo, canciones, actividades que engloben al grupo, etc.

En los primeros momentos son muy frecuentes los llantos, penas y tristezas. Ante tal situación haremos esfuerzos que favorezcan el consuelo y la seguridad afectiva.

Partiremos de actividades organizadas para todos. Posteriormente, las actividades libres y espontaneas irán sustituyendo poco a poco a las dirigidas.

PROCESO DE INTEGRACIÓN

La socialización es uno de los objetivos fundamentales para esta edad (ya hemos comentado anteriormente que aquí se inicia el paso del medio familiar al social en muchos casos), y no menos fundamental es establecer un marco de relaciones que posibiliten el proceso de integración. Las buenas relaciones entre los iguales determinan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las distancias y bloqueos impiden el desarrollo óptimo de la tarea de la escuela.

Hay que prever que se van a presentar diversos comportamientos agresivos. Estos hay que entenderlos en un marco evolutivo por un lado, y en el proceso de integración del grupo por otro. Hay que encauzar los primeros mediante intervenciones que favorezcan la descarga de la tensión y actividades que la canalicen: actividades de movimiento, amasar, etc.

Admitiremos al principio ciertas conductas agresivas (como cuando un niño empieza a pegar, o a defender objetos/territorios por primera vez), sin reprimirlas: una lectura adecuada de este tipo de sucesos nos revela que la integración de dicho niño en el grupo de los iguales está en curso.

La vida cotidiana tiene que estar mediatizada por un fluido proceso de comunicación, tanto en los momentos de actividad del grupo como en las distintas situaciones de relación que acontecen en las actividades y juegos. La ejercitación de la comunicación es el mejor medio para desarrollarla progresivamente. También es la mejor forma de enterarnos, nosotros los adultos, de cómo los niños ven la vida y que tipo de conocimientos van adquiriendo sobre ésta.

Tendremos muy en cuenta las circunstancias que rodean el momento en que un niño arrebata a otro el objeto que tenía, pues nos permitirá reflexionar acerca de cual es la intervención más adecuada. Siendo conscientes de que los niños deben tender a solucionar sus propios problemas (desarrollo de la autonomía), la modalidad de la intervención puede oscilar entre la indiferencia, la intervención directa restituyendo lo arrebatado, una actitud de consuelo, o una llamada al grupo para que, juntos, elaboremos una norma, etc.

Realizaremos intervenciones en el proceso de integración del grupo, ayudando a los más inseguros a ir a los espacios que no le dan seguridad, para así ir “vivenciándolos” y perdiendo el miedo, procediendo de la siguiente forma: acompañándoles, haciéndoles un encargo que les obligue a acceder a esos espacios (dentro del aula o en los exteriores a ella) bien solos, bien en compañía de otros niños más seguros.

Tendremos en cuenta que el adulto es un modelo a imitar. Cualquier acción realizada por el adulto conlleva una repetición por parte del niño, ej. al dibujar el maestro en la pizarra, los niños le imitarán

durante algún tiempo, repitiendo la acción e incluso reproduciendo los mismos objetos que fueron dibujados; la actitud del adulto ante un niño que no consigue integrarse en el grupo de los iguales, es reproducida por el resto del grupo, etc. A su vez, los mismos niños se erigen en modelos de sus compañeros. Permitir los distintos grupos de relación implica que las acciones de los más maduros sean repetidas por el resto del grupo, favoreciéndose así el proceso de aprendizaje.

El aula, y también el resto de los espacios, forman el marco donde se ensayan y aprenden los distintos tipos de relaciones sociales, mediante la imitación y el juego simbólico. Este tipo de acciones y juegos tendrán un peso importante en sus futuras relaciones sociales. Seremos conscientes de esta importancia, y adecuaremos un ambiente educativo que las permita.

Foto Nº 3. "…el esfuerzo…para que los niños vayan hablando todos…"

ASAMBLEA Y MOMENTOS DE COMUNICACIÓN

Durante las primeras asambleas, será considerable el esfuerzo que tendremos que desarrollar para que, progresivamente, los niños vayan hablando todos, así como para que permanezcan sentados un mínimo de tiempo. También es relevante la ignorancia que mantienen, al principio, respecto a los otros compañeros. Será muy útil introducir una serie de acciones, juegos y canciones que potencien la comunicación entre todos los miembros.

Una buena estrategia buena consistir en formular preguntas que capten su interés y permitan la expresión de sus conocimientos, como:

- ¿Para qué sirve el teléfono?
- ¿A qué os gusta jugar?
- ¿A qué vais a jugar ahora?
- ¿A qué has jugado en el patio?
- ¿Qué vas a hacer cuando termine la asamblea?
- ¿Para qué cogemos los autobuses?

Todo esto nos permite:

- Planificar la actividad espontanea a través del conocimiento de las actividades y juegos que van a realizar.
- La posibilidad de intervenir pedagógicamente sobre ellas, facilitando la construcción de los proyectos de juego.

Otro rasgo interesante de la asamblea radica en la posibilidad de utilizarla para introducir contextos significativos de la vida cotidiana social. Estos ya están contemplados en nuestro Proyecto de Ciclo: Fiestas de Otoño, Invierno, Carnaval, Primavera, Salidas y excursiones, etc.

Ante estos acontecimientos, la asamblea funciona dando vida y contenido, e implicando la vida cotidiana del aula y de la escuela en un proyecto comun. En ella se toman las decisiones acerca de la acción y del desarrollo de dichos eventos, en base a los intereses y necesidades educativos de estos niños de 3 años.

Seremos conscientes del poder de evocación y estructuración de vivencias anteriores, en el seno del grupo, a la luz de las aportaciones de la experiencia de cada uno de los individuos.

Una buena ocasión para intervenir en el aprendizaje la constituye el momento en el que los niños verbalizan sus acciones:

- Interesándonos por el tema que acapara su atención en ese momento.
- Haciéndoles recordar una acción en el momento preciso.

Preveremos la construcción de un ambiente de acción y juego relajado. La música, con sus distintas expresiones, lo favorece. La audición simultánea a las acciones es aconsejable.

Aprovecharemos para profundizar en temas interesantes para esta edad, cuando un niño lo introduce mediante un comentario o una apreciación nuestra sobre la actividad. De aquí se desprende que debemos mantener una actitud de escucha e interés, sus conversaciones y juegos individuales o sociales. La intervención puede ser puntual e inmediata, o pospuesta para la asamblea, en función del número de implicados.

NORMAS

Recordaremos las normas de forma continuada, debido a la facilidad con la que los niños de 3 años las olvidan.

La mejor coyuntura para recordar una norma es cuando se está actuando en la acción o juego, es decir, en su contexto.

Las normas son más duraderas y asumidas cuando surgen del seno del grupo, a través de sus propuestas y opiniones.

Las idas y venidas del cuarto de baño han de estar sujetas a una serie de planteamientos previos para poder establecer las normas de su uso. Sabiendo que en estas edades son frecuentes este tipo de satisfacciones fisiológicas, es necesario considerar que:

- Las puertas del aula y del baño no deben permanecer cerradas.
- No podemos funcionar con planteamientos estrictos de turnos o usos, ya que tiene como resultado un retraso en la conquista de la autonomía y una regresión en los hábitos de control de esfínteres, debido a que los niños se hacen sus necesidades encima.
- Es necesario prever y ser conscientes de que el uso del baño debe ser facilitado en accesibilidad.
- Ubicar los grupos de 3 años lo más próximo posible al cuarto de baño, en caso de que el mismo no esté inserto en las dependencias del aula. Esto favorecerá la autonomía y la construcción de hábitos de higiene.
- Implicar a la familia en la conveniencia de poner ropa cómoda, evitando botones, correas y tirantes que dificulten la libre realización de sus necesidades, permitiendo progresivamente la afirmación del control de esfínteres y su autonomía respecto a este control.

- El acceso al baño en grupos permite los procesos de identificación sexual, así como diversos juegos que favorecerán el descubrimiento de este tema.
- Conviene recordar que, en estas edades, es frecuente y necesario el uso de materiales que manchan por su propia naturaleza (barro, pinturas de dedos, de maquillaje, etc.), y que el control sobre el uso de dicho material es aun muy primario. Por lo tanto, las salidas al baño para la limpieza, de manos principalmente, serán muy frecuentes.

Planificaremos las intervenciones de forma que permitan una atención sistemático a los sujetos y al grupo.

Tendremos previsto un tiempo en la organización de la rutina diaria para la alimentación, a media mañana. Aprovecharemos esta comida en grupo, dentro del aula, para realizar intervenciones acerca de:

- La relación entre nutrición y salud, respecto a los nutrientes.
- La necesidad de reposo durante la ingesta.
- El conocimiento físico y procedencia de los alimentos, etc.
- Desde otro punto de vista, es posible hacerles evolucionar en el egocentrismo fomentando el que compartan la comida.

Según avanza el curso, y si lo vamos propiciando, los propios niños velarán por el cumplimiento de las normas si ellos han participado en su construcción.

MATERIALES

La utilización de los materiales y recursos en la vida cotidiana debe seguir un proceso desde lo más fácil a lo más complicado:

- De pintar con el dedo a pintar con el pincel.
- Del color básico a los colores compuestos.
- De la cera gruesa al lápiz fino, etc...

Los materiales deben ser introducidos progresivamente, y siguiendo una progresión clara. Los niños de 3 años están iniciándose en su uso, y hay que explicar claramente, insistiendo continuamente en las pautas y normas que se han de seguir (como hemos visto anteriormente); por ejemplo, para los rotuladores:

- Presentarlos dando posibilidades de acción sobre ellos.
- Lugar donde los ubicaremos, siendo este un punto de referencia inevitable para su recogida y utilización.
- Darles normas para su uso:
  - es un material común para todo el grupo, potenciando así la socialización necesaria en contraposición a su egoísmo.
  - este material tenemos que cuidarlo y mantenerlo: la excesiva preside acelera su deterioro; tenemos que usarlo sobre papeles, cartulinas, etc., y nunca sobre las mesas o el suelo, ya que manchan, y que esas manchas son difíciles de sacar; mantenerlos cerrados porque si no se secan, etc.
  - tenemos que dejarlo recogido cuando pasamos a otra actividad.

Esta progresiva presentación de material permite al niño evolucionar en sus actividades, descentrándolo de las rutinas en las que se va encajando, al brindarle la posibilidad de emprender nuevas tareas o juegos.

Es importante que el niño se acostumbre a verbalizar su deseos o necesidades sobre los materiales que quiere utilizar o las acciones que va a emprender.

En la aplicación de muchos materiales, van a experimentar sobre su propio cuerpo: disfraces, pinturas de maquillaje, de dedos, temperas, pegamento, etc. Conviene permitir y aun fomentar este tipo de acciones hasta cierto punto, ya que:

- Le ayudarán a estructurar su esquema corporal al sentir, por ejemplo, las partes de su cuerpo en contacto con los materiales.
- La acción sobre los materiales le va a permitir el conocimiento físico y el de sus propiedades, mediante la libre manipulación.
- Permiten cambios en su aspecto y, en consecuencia, favorecen los procesos de identificación.
- Favorecen su control postural y el desarrollo de habilidades desde sus intereses: se pintan las manos, las uñas, etc...
- Contribuyen a desarrollar las técnicas de construcción, elaboración y expresión a partir de los materiales.

Es necesario por el bien de todos, que el material esté más o menos ordenado, en su zona y rincón, a lo largo del día. Esto evitara el caos por la progresiva perdida de los referentes, tan útiles en esta edad.

LAS IMÁGENES

La exposición de fotografías de la vida cotidiana del aula en murales o álbumes favorece la construcción de la historia del grupo, siendo un buen recurso para evocarla y conversar sobre acontecimientos significativos de la vida escolar.

Fotografías que representen fiestas, salidas, excursiones, así como vivencias comunes son motivo, mediante el visionado libre y espontáneo, de interesantes conversaciones de reflexión sobre dichas actividades.

La imagen es, en esta edad, muy importante. Las relacionadas con al vida cotidiana acontecida son fuente de innumerables acciones de comunicación y expresión mediante su poder evocador, a través de álbumes de fotos, murales, etc.

En otro orden de cosas, la imagen fotográfica contribuye al reconocimiento individual y, por tanto, a la identificación.. La construcción de un mural, a principio de curso, con todos los niños del grupo, favorecer, las relaciones de pertenencia al mismo.

SALIDAS Y EXCURSIONES

En la vida cotidiana, este tipo de acciones se realizan periódicamente. Las salidas y excursiones estarán sujetas a un proceso de preparación, en el que se determinan:

- Las características de dicha actividad, en función de los intereses de los niños.
- El motivo de la salida, conocimientos previos sobre el tema, normas, fecha, etc.

El siguiente paso es el desarrollo de la actividad, en la cual se implica a la familia. Un vez realizada la salida, se pondrán en común las vivencias de dicha actividad; más tarde, se favorecerá su expresión: juego dramático, dibujo libre, etc.

PSICOMOTRICIDAD

Con anterioridad hemos hablado de un espacio con connotaciones senso-motoras dentro del aula,

debido a las características de los niños de 3 años, y sus necesidades de desarrollo. Además de esto prevemos, en función de los recursos humanos de que disponemos, la organización de sesiones específicas de Psicomotricidad.

Foto Nº 4. "... el visionado libre y espontaneo...es motivo de interesantes conversaciones... "

Foto Nº 5. "... se determinan las características en función de los intereses de los niño/a...

Esas sesiones de Psicomotricidad favorecen los aspectos relacionados con su propio cuerpo y sus posibilidades de relación, por esta razón conviene desarrollarlas con frecuencia en un espacio preparado para tal fin, y con especialistas que diserten un programa adaptado a esta edad. Esta actividad complementa el planteamiento establecido para el aula.

Foto Nº 6 "...estas sesiones favorecen... sus posibilidades al redactor..."

LAS CANCIONES

Introduciremos progresivamente una serie de canciones. Son más adecuadas aquellas que guardan una relación significativa con el momento actual (como, por ejemplo: "¡Qué llueva, que llueva, la Virgen de la Cueva!..", etc.). Realizaremos la introducción de canciones mediante diversos procedimientos: a través del adulto, de cassettes, cantándola algún niño que la sepa, etc.

Las canciones conviene repetirlas a diario, y siempre las mismas, hasta que los niños las canten espontáneamente en sus actividades y juegos.

LAS FIESTAS DE LOS NIÑOS

Es interesante aprovechar estas coyunturas para insistir sobre las relaciones de pertenencia a su grupo de iguales. Así, por ejemplo, ante el cumpleaños de un niño, se puede organizar una pequeña fiesta en la que se entregan regalos confeccionados en clase: dibujo libre, motivo elaborado en arcilla, etc...

1.5. EL SEGUIMIENTO

Lo que sucede en el aula y lo que acontece en el Centro puede ser de mucho provecho: investigar estas acciones, simultáneamente al desarrollo de la vida cotidiana, nos permitirá realizar las intervenciones pedagógicas adecuadas a cada momento.

Se pueden definir acciones y criterios para el seguimiento y la evaluación, y también elaborar los instrumentos para recoger las informaciones y observaciones, basándose en la metodología de trabajo propuesta, como:

- apreciar el uso de los materiales que están a su disposición, destacando aquellos en que están más interesados y retirando aquellos que no se usan.
- conviene detectar aquellos materiales que hacen excesivo ruido, estableciendo un control sobre ellos. (Llegamos a plantear este punto debido a la alteración que puede sufrir la marcha de la vida cotidiana, al excitarse el estado de ánimo de los niños.)
- observar los distintos tipos de relaciones que se establecen entre los individuos y grupos, así como las acciones y juegos que están desarrollando. Esta observacíon se realizará de forma periódica.

- observaremos los tipos de aprendizajes a través de los temas propuestos en los Ámbitos de Educación Infantil. Cualquier actividad individual o grupal (la asamblea o el juego de acción) se puede analizar a través de estas Áreas, pudiendo determinarse *objetivos y contenidos* que se están trabajando, evaluando así continuamente a los individuos y al grupo, así como a los adultos intervinientes.

Periódicamente, pasaremos un sociograma que nos permitir, saber y/o comprobar los niveles de relación. Se pueden realizar en el seno de la asamblea, o bien haciendo una dedicación individual. Mediante esta última modalidad, podemos recoger simultáneamente información sobre otros aspectos relevantes, como conocimientos previos o posteriores de temas que en ese momento sean interesantes para la vida cotidiana.

Estableceremos un seguimiento respecto a la madurez progresiva de los niños, como mejor medio para entender su evolución y no sujetarlos a una serie de etiquetas "prefabricadas" que, en definitiva, sólo consiguen perjudicarles.

2. IMPLICACIÓNES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Las concreciones enunciadas en la Propuesta Metodológica, tienen una repercusión en la organización de los espacios y los tiempos. Seguidamente describimos estas implicaciones.

2.1. LOS ESPACIOS

Al igual que considerábamos en la Propuesta Metodológica una atención al sujeto niño y al grupo, es necesario ver esa implicación en los espacios. Con este planteamiento, en el aula de 3 años se crean estos dos espacios: uno individual y otro social.

Los *espacios individuales* se designan con un dibujo o símbolo distinto para cada niño, que el progresivamente reconoce e identifica como propio. Principalmente son dos estos espacios:

- La percha, situada a su altura para permitir su desenvolvimiento autónomo.
- El casillero, donde almacena sus producciones, sobre todo las realizadas sobre papeles y cartulinas.

Los *espacios sociales*, a su vez, se subdividen en dos zonas fundamentales, una de movimiento y otra de tranquilidad. La diversificación de ambas, en función de sus intereses y necesidades, dará pie al progresivo establecimiento de una serie de rincones de juego y talleres de actividad y expresión.

2.1.1. ZONA DE MOVIMIENTO

Se construirá un espacio de juego senso-motor dotándolo de materiales que favorezcan esta acción: colchoneta y cojines, toboganes con mesas y bancos, etc.

Se situarán los materiales a su libre disposición y a una altura adecuada a la talla de los niños. Se señalará claramente su ubicación, para que puedan ser ordenados y sin confusiones.

Progresivamente, esta zona, atendiendo a la evolución del grupo, se irá diversificando mediante la creación de diversos rincones de juego simbólico.

RINCONES RELACIONADOS CON LAS ACTIVIDADES DIARIAS DEL HOGAR

Abarcan una gran parte del aula. Situados de forma contigua, aparecen rincones que reproducen las actividades diarias del marco familiar. He aquí la descripción de algunos de ellos:

La casita, cueva o choza

En ésta se introducen materiales que guardan significativa relación con la realidad, y se colocan

diversos elementos arquitectónicos que den un ambiente de intimidad, de estar “dentro de”. Este tipo de ambiente facilitará los roles de tipo familiar.

Cocina

Dotándola de materiales y utensilios que reproduzcan lo más fielmente posible la realidad, pudiendo introducirse elementos reales: legumbres, hortalizas, etc., que, además de favorecer la asunción del rol, permitan la manipulación y conocimiento del medio físico. El proceso de comunicación-implicación de la familia, antes mencionado, cobra renovada importancia al aportar los niños dichos elementos.

Foto Nº 7. “... se construirá un espacio de juego senso-motor...”

Foto Nº 8. “... Progresivamente, esa zona se irá diversificando... “

Foto Nº 9. "... aparecen rincones que reproducen las actividades del hogar... "

Foto Nº 10. " ... dotándola de utensilios que reproducen la realidad..."

Los disfraces

Contiene pinturas, telas, ropas, etc. Aquí se inician otro tipo de juegos simbólicos, como la peluquería.

Taller de carpintería

Al seguir los intereses de los niños podemos organizar los espacios en su función. Así, ante el interés demostrado por la carpintería, se puede introducir un taller en clase. Para este taller de carpintería se pueden utilizar maderas de desecho, de cajas de frutas, recortes, etc., que permitirán "vivenciar" el reciclaje y sus posibilidades desde y dentro de un posicionamiento ecologista.

Foto Nº 11. "... aquí se inicia otro tipo de juegos simbólicos..."

Rincón del garaje

Reproduce la vida que les circunda, expresando y actuando según sus necesidades. Los coches y sus desplazamientos ocupan buena parte de los intereses en estas edades.

Rincón de la música

Dotado con una serie de instrumentos estructurados: xilófono, tambores, etc.., además de otros ocasionales: botellas de plástico, bolos, etc.

La pizarra

Colocada a su altura, da lugar a la expresión y simbolización en este área de movimiento, permitiendo su uso de inmediato, bien para el fin lógico de este material, bien para reconvertirlo según los intereses (otras veces es una carretera, o una cantera donde cargan las piedras, que son tizas en este caso).

Foto Nº 12. "... se pueden utilizar maderas de desecho... "

Foto Nº 13. "... Los coches y sus desplazamientos ocupan buena parte de los intereses en estas edades... "

Foto Nº 14. "... dotada de instrumentos estructurados: xilófono, tambores... botellas de plástico... "

2.1.2. ZONA DE TRANQUILIDAD

El principal rasgo de este espacio radica en ser el lugar donde se realiza la expresión gráfica y plástica: la Zona del Arte. En ella se expresan las vivencias acontecidas en el resto del aula y Centro, así como otras vividas en el marco familiar.

Rincón de la naturaleza

La construcción de un "Rincón de la Naturaleza" permite acceder a vivencias sobre aspectos de la vida natural, induciendo la observación. A su vez, permite el establecimiento de normas de cuidado y valores sobre la misma naturaleza.

La introducción ocasional o permanente de animales en este rincón (peces, ratones, perro, etc.) nos permite una actuación directa sobre un objeto de estudio:

- Detectando conocimientos previos sobre costumbres, alimentación, variedades, semejanza y diferencia con otros animales.
- Amenizando el planteamiento de diversas hipótesis: ¿Qué sucede si sacamos un pez del agua?, ¿qué sucede si un pájaro cae al agua?, ¿Hay pájaros que viven en el agua?, etc.

El escritorio

Es ésta la zona ideal para la expresión artística y gráfica, donde se realizan actividades con papel, cartulina, lápices, ceras, pintura de dedos y temperas, pinceles, punzones, tijeras, revistas y periódicos, etc.. Se diversificara con la introducción de materiales conforme avanza el curso, tendiendo a que sean utilizados racionalmente y con autonomía, para lo cual estos materiales esterán permanentemente a su alcance, convenientemente expuestos para estimular su uso.

Foto Nº 15. "... donde se realiza la expresión gráfica y plástica... aspectos de la vida natural... "

El taller de modelado

También se ubica en esta zona de tranquilidad. La arcilla, plastilina, masas, etc.

Rincón de las construcciones y puzzles

Disponiendo a su alcance el material de este tipo: encajables. bloques lógicos, ...

Rincón de los cuentos e imágenes

Integran este rincón todo tipo de imágenes: cuentos, revistas de animales, fotografías de actividades realizadas (excursiones, fiestas...), tebeos, etc.

Entre ambas zonas de acción y tranquilidad se sitúa un espacio ocasional, donde se realiza la comunicación del total del grupo de forma sistemática. En este espacio se desarrollan las asambleas, y también la comida diaria, que se realiza en grupo.

2.1.3. ESPACIOS EXTERIORES

Este espacio está concebido para permitir:

- las necesidades de movimiento, tan importantes en esta edad;
- las relaciones internivelares;

- el descubrimiento del medio físico - y la actuación sobre sus elementos (agua, arena)-, de la fauna (insectos, caracoles...), de algunas plantas, etc.
- la relación con el resto de los mayores que componemos el Equipo...
- Etcétera.

Foto Nº 16. "... el papel, ceras, ... tijeras... la plastilina... "

Foto Nº 17. "... las relaciones internivelares... el descubrimiento del medio físico y la actuación sobre sus elementos"

2.2. ORGANIZACIÓN TEMPORAL Y ACCIONES

La jornada escolar se desarrollara entre sesiones en el interior del edificio, principalmente en el aula (y, ocasionalmente, en el aula de psicomotricidad, en la sala de audiovisuales, etc.) y sesiones en los espacios exteriores, ambas igualmente importantes y complementarias. A cada una de estas sesiones le seguirá un momento de comunicación, en lo que denominamos Asamblea. Esta secuenciación del tiempo favorece el planteamiento, realizado anteriormente, de acción, interiorización y expresión, entendidos todos como pasos distintos de un mismo proceso.

2.3. ACTIVIDAD Y CRONOLOGÍA

2.3.1. RECURSOS

Distinguimos varios tipos de actividades, dependiendo de quien las propone o de donde surge la propuesta:

a. Juego espontaneo de los niños: ocupa un lugar muy importante en las actividades y en el tiempo de dedicación. Alrededor de él se hacen múltiples intervenciones respecto a la acción o juego que realizan: desde la verbalización de las vivencias, hasta la complicación de la actividad que realizan, pasando por todo tipo de expresión de dichas acciones.

b. Actividades propuestas por los adultos (dentro de un marco más o menos lúdico): excursiones imaginarias, repetición de acciones cotidianas como vestirse-desvestirse, relajación, etc.

c. Actividades propuestas por los adultos, encaminadas al descubrimiento del mundo físico, conocimiento de sí mismo, etc.

Conviene prever que el talante y la duración de todas las actividades irán creciendo en complejidad de principio a final de curso, debido a los rápidos cambios respecto a la madurez que se producen.

Por otro lado, al proceso de adaptación corresponden muchas más actividades propuestas por el adulto, y lo propio ocurre con los primeros momentos del proceso de integración, más adelante, la acción y juego espontáneos van ocupando paulatinamente más tiempo, hasta desembocar en un funcionamiento muy autónomo en lo que se refiere a la actividad.

Las actividades propuestas por el adulto deben seguir un proceso de presentación sobre cualidades y posibilidades; en el caso de la arcilla, se llama la atención sobre cualidades físicas como textura, color, peso, etc.

También debemos tender a conocer de antemano qué tipo de elaboración y manipulación van a ejercer sobre el material, mediante la verbalización, para que la actuación se realice con un objetivo determinado elegido por el niño (hacer una tarta, por ejemplo), lo que a su vez nos permite ofertar un material de complemento: ponerle velas.

La inserción de esta actividad en un proceso le permite al niño participar de un proyecto, mediante el seguimiento de su secado; posteriormente puede ser pintado con témpera (también es posible tender a un proyecto global: la construcción de toda una pastelería en arcilla), y más tarde expuesto para el resto de la comunidad educativa y la familia...

Cualquier tipo de actividad que se desarrolla en clase es susceptible de ir complicándose progresivamente. El cuento de los tres bandidos puede seguir contándose con la complicación de elementos: contarlo con el robo de joyas reales (baratijas) que previamente han ido trayendo los niños de su casa; se meten todas en un cofre, luego son elegidos por cada niño, y posteriormente robadas en el momento oportuno del cuento.

La abundancia de elementos materiales en el aula trae consigo la acción tranquila y el ambiente relajado en este espacio.

Cuando los niños traen cosas de casa para compartir (globos, frutos secos, etc.) se está favoreciendo la evolución en el proceso de egocentrismo tan fuerte en esta edad.

Abundando en este último sentido, resulta muy provechoso elaborar un **Plan de Acción Diario** que recoja las acciones rutinarias de los adultos:

- Preguntar diariamente a 4 niños sobre sus conocimientos previos o posteriores respecto a temas concretos, sobre sus preferencias de relación, etc.

- Realizar una comida conjunta a media mañana.
- Celebrar Asambleas diarias.
- Preguntar diariamente en clase quien ha faltado ese día, quien está ausente, para favorecer la relación de pertenencia al grupo de los iguales.

Foto Nº 18. "... realizar una comida a media mañana..."

3. ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE ACTIVIDAD Y SU CORRESPONDENCIA CON LAS ÁREAS Y ÁMBITOS PROPUESTOS

3.1. ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y ÁMBITOS DE EXPERIENCIA

Seguidamente analizaremos las actividades que se realizan, tanto espontaneas como propuestas, en los diversos espacios, y su relación con las Áreas de Conocimiento. Este apartado tiene la intención de mostrar cómo los niños y niñas de 3 años van adquiriendo los contenidos organizados en los distintos Ámbitos de Experiencias basándose en sus intereses y necesidades, es decir, de forma "natural", dentro de un ambiente educativo preparado a tal efecto.

Obviamente, el análisis no pretende ser exhaustivo por la posible extensión física de esta exposición, sino ejemplificados de las posibilidades que podemos aprovechar, para constatar qué tipo de aprendizajes se están realizando, facilitando así nuestra intervención educativa.

A. ANÁLISIS DE LOS RINCONES DE ACTIVIDAD, Y SU RELACIÓN CON LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Analizaremos algunos de los rincones y zonas de actividad, haciendo hincapié, en sus aspectos más significativos y destacando los aprendizajes que se producen en las distintas Áreas.

RINCONES RELACIONADOS CON LAS ACTIVIDADES VARIAS DEL HOGAR (casa, cocina, peluquería, etc.)

1. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

El niño pone autónomamente sus recursos personales en acción, descubriendo sus propios límites:

- al actuar con los objetos, utensilios, etc.
- al interrelacionarse con los demás, compartiendo los mismos objetos (autonomía, cooperación).

- al favorecerse la identificación con sus modelos (disfraz).
- al darle contenido a su fantasía (de lo que se disfraza).
- al ejercitar su coordinación general (vistiéndose-desvistiéndose).

Ello fomenta la posibilidad de acción y planificación:

- permitiendo la construcción de sus esquemas cognitivos de forma autónoma, en interacción con los demás y actuando sobre el medio.
- dejándole actuar de forma autónoma respecto al adulto.
- facilitándole el proceso de identificación, al representar papeles sociales característicos de las personas con las que se identifica (padres, madres, peluquera, etc.).
- permitiéndole la superación de conflictos y frustraciones, al poder proyectar en su juego situaciones que le angustian, con el consiguiente resultado catártico o de liberación, que contribuye a su equilibrio emocional (juegos de muñecas...).

2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO Y SOCIAL

- Progresivamente se va apropiando de los papeles familiares: (cocinar, hacer la compra, arreglos y "bricolaje"...) y también de los sociales (médicos, carpinteros, conductores de autobús o palas mecánicas, etc.).
- La acción sobre los objetos y elementos que manipula permite el conocimiento físico de los mismos y de sus cualidades más significativas (textura, olor, color, dureza, peso...), así como una ejercitación para su uso: "el cuchillo se coge así", "yo barro" (con la escoba en la mano), etc.
- Supone una ampliación de la experiencia infantil fundamentada en sus intereses, y en interacción con las acciones de los demás.
- Favorece el sentimiento de valoración de los demás, al participar junto a ellos en juegos y actividades.
- Conlleva un paulatino descentramiento respecto de su medio familiar, al manifestar en sus juegos y actividades experiencias familiares.
- Le ayuda a descubrir la realidad exterior a él mismo.
- Se ejercita en las relaciones sociales y familiares, y en la organización de esas relaciones a partir de las familiares.

3. COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN.

- Todo el proceso de acción está mediatizado por el lenguaje verbal y gestual.
- La expresión dramática mediatiza muchas de sus acciones.
- Mejora las relaciones de comunicación entre los niños y su medio ya que, al acceder a un nivel mayor de conocimiento, posibilita un mayor caudal de expresión.
- El juego de imitación y de roles, como medio de representación, facilita las relaciones entre el mundo interior y el medio o realidad exterior.
- El lenguaje lógico-matemático subyace toda la acción y la expresión:
- Relación de pertenencia: tuyo-mío.
- Relación de igualdad: "¡Mira: iguales!".

- Relación de tamaño: grande-chico.
- Etc.

RINCÓN DE LAS CONSTRUCCIONES Y PUZZLES

1. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

- La libre elección de este rincón y el libre uso de los materiales que contiene favorecen su autonomía personal.
- El hecho de ordenar antes de pasar a otra actividad mejora sus hábitos.
- El de compartir los mismos materiales favorece una progresiva descentración, y la consiguiente evolución en el proceso de egoísmo.
- Continuamente va tomando conciencia de sus límites, a la vez que va teniendo la satisfacción de sus logros y avances en el dominio de los materiales que usa.
- Permite el propio ritmo de acción elementos, con lo que se respeta su propio ritmo. Además, se propician toda una serie de posturas que favorecen su control postural, la atención, la memoria, etc.

2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO Y SOCIAL.

- Este rincón, como los demás, permite la actividad en grupo, favoreciendo la interactuación social y, en definitiva, el conocimiento del mundo social desde su misma acción.
- Puede apreciar cualidades de los objetos físicos que manipula, así como sus atributos.

3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

- Favorece el lenguaje verbal, al realizarse esta acción en grupo y al versar la comunicación sobre la propia actividad que se está desarrollando, conectándola a su vez con otras experiencias ya vividas.
- Permite la representación de la realidad exterior, a través de las sucesivas construcciones: naves, edificios, etc.
- Introduce a los niños en el concepto de cantidad, experimentando con la medida. Se inicia el reconocimiento gráfico de algunos signos (números y letras). Se “vivencia” la acción desde las partes al todo (las sucesivas piezas que componen una casa o un itinerario, como producto terminado).
- Se actúa espontáneamente en numerosas nociones lógico-matemáticas: grupos de elementos iguales, subgrupos de colores o formas, ordenación de objetos. etc.

RINCÓN DE LA EXPRESIÓN: ESCRITORIO, MODELADO, ETC.

1. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

- El niño deja sus “huellas” en las producciones que elabora: barro, masa, plastilina, etc.
- Se proyecta en el dibujo libre, en el que representa su universo afectivo y emocional.
- Se reconoce en sus producciones, constatando continuamente sus posibilidades expresivas respecto a sí mismo y en relación a los demás.
- Autónomamente elige, en muchas ocasiones, el tema o escena a representar, gozando de la posibilidad de elegir por sí mismo los materiales que utilizará en su expresión.

- Se ejercita en los hábitos de recogida de los materiales empleados, y también en el almacenamiento de sus propias producciones.
- Estimula habilidades corporales y manuales.
- Se facilita la expresión de sus fantasías y temas traumáticos, con la consiguiente liberación.

2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO Y SOCIAL.

- El niño experimenta y explora las cualidades de los elementos que usa en sus composiciones.
- El desarrollo en grupo de esas actividades favorece procesos de imitación de sus compañeros.
- "Vivencia" las posibilidades de transformación de los materiales que usa.
- Representa el conocimiento que tiene de la realidad exterior, así como su postura frente al mundo.

3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.

- Esta zona de actividad permite la expresión y representación de las experiencias de la vida cotidiana escolar, así como la proyección de otras vivencias ajenas a la escuela.
- Favorece el dominio de las técnicas expresivas gráficas.
- Favorece su expresión sobre el papel al representar su propio universo, ajustándolo a unas coordenadas espaciales y temporales que, más tarde, le llevarán a la expresión escrita, en el proceso que va del símbolo al signo.
- Se ejercita el trazo de forma gustosa, dándole sentido a la misma acción de expresar gráficamente, a través de la expresión de lo que sienten y entienden.
- Seguidamente, y por último, pasamos a analizar las actividades realizadas en los espacios exteriores, entendiendo estos espacios como globales dentro de los espacios educativos escolares. Como ya hemos señalado anteriormente, la acción en los patios no es el "recreo", pues este término no está contemplado en nuestro Proyecto.

LA ACCIÓN EN LOS ESPACIOS EXTERIORES

1. IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

- Se favorece la coordinación corporal general, desde los aspectos motores más gruesos (saltar, correr, trepar, equilibrios,...) hasta los más finos (manipulación de granos de arena, tierra, etc.), todo ello dentro de la concepción psicomotriz de "vivenciación" de su propio cuerpo.
- Fomenta la autonomía al elegir el niño libremente sus acciones.
- De forma general, también podrían relacionarse en este apartado muchos de los aspectos ya considerados en el análisis de los espacios interiores.

2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO FÍSICO Y SOCIAL

- La acción en este medio posibilita a los niños el descubrimiento de sus elementos y de algunas relaciones sencillas entre ellos, desde la materia inerte hasta los seres vivos: insectos, pájaros, etc.
- La actuación social en este medio, que en muchas ocasiones es internivelar, le hace descubrir desde su propia "vivenciación" el universo de relaciones sociales y su organización.
- Asisten, mediante su acción, al descubrimiento de las propiedades físicas de los objetos, así como a su transformación: la arena, el agua, el barro, etc.

- Se establecen asimismo juego de roles y de imitación de otros niños más maduros, lo que supone un gran avance en su desarrollo.

3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- La comunicación verbal y gestual mediatiza las relaciones en este espacio.
- Las posibilidades de expresión gráfica también están presentes: dibujan circuitos y carreteras, dibujan en la arena, componen "tartas" y otras producciones con el barro.
- Establecen relaciones lógico-matemáticas con los elementos que manipulan: de orden, de clase, etc.

En definitiva, en los espacios exteriores se producen tantos aprendizajes como en los interiores, y basta para ello provocarlos, o simplemente permitirlos.

4. EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROCESO Y DE SU ADECUACIÓN AL PROYECTO DE CICLO/CENTRO

El Plan de Acción quedaría muy incompleto si no se articulase un procedimiento de evaluación y seguimiento de forma continuada. Es necesario saber de antemano qué vamos a evaluar: las personas intervinientes en el contexto de los aprendizajes, cómo recogemos las informaciones, mediante que instrumentos y de qué manera elaboraremos dichas informaciones. En definitiva, este capítulo corresponde a la concreción de la evaluación planteada en el Proyecto de Ciclo, adaptada al nivel de 3 años.

4.1. EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROCESO

La actividad de los niños y nuestras intervenciones sobre ella son la fuente a partir de la cual iremos realizando la evaluación de una forma continua, ya que ésta es la única forma de ir adecuando los escenarios educativos y las intervenciones pedagógicas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación requiere del maestro que se convierta en investigador del proceso, a la luz de un haz de teorías (sobre las cuales nos hemos posicionado), cuya correspondencia con la práctica ha nutrido tantos debates, tanto en un afán por darles vida como por comprobar su utilidad.

4.2 CRITERIOS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN

La evaluación se realizará con el mayor rigor y objetividad posibles, y de forma continuada. Los medios involucrados para conseguir esta objetividad van desde la recogida "descriptiva" de un conjunto de acontecimientos educativos (referidos a una guía de momentos significativos para la edad de 3 años) hasta la elaboración de las informaciones recogidas de forma individual o conjuntamente (con otros compañeros, Equipo Docente, con la familia...).

Para los grupos de 3 años se destacan una serie de aspectos clave a evaluar, teniendo en cuenta:

- sus propias características evolutivas y coyunturas importantes, relativas al proceso de socialización.
- sus posibilidades para apropiarse de la realidad exterior.
- sus posibilidades de expresión y comunicación.

Con este planteamiento, aparecen como temas fundamentales aquellos que son consonantes con el niño de 3 años y su desenvolvimiento en el Centro de Educación Infantil:

1. *Proceso de adaptación* a la escuela. Para la mayoría de los niños, ésta es la primera vez que ingresan en un centro educativo. Hemos de poner especial atención en cómo se desarrolla este

proceso. El seguimiento del mismo nos permitirá efectuar las intervenciones más adecuadas para evitar sufrimientos innecesarios a los niños, así como para que esos momentos no se prolonguen, dentro de un ambiente de afectividad en el que se sientan acogidos.

2. *Proceso de integración* en el grupo de los iguales en primer término, y en la escuela en general.

Partimos de un niño que, principalmente, se ha desenvuelto en un medio familiar, que se erige como su punto de referencia social, si bien con una connotación fundamental: el apego a su madre.

La escuela le supone el acceso a un medio "social" desconocido, inseguro, en el que poco a poco tendrá que ir "integrándose". La habilidad y actitud del maestro es determinante en este proceso. Somos conscientes de que su nivel de integración facilitará o bloqueará el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí la importancia con que es considerado este proceso (y eso también es cierto para con la propia familia).

Cualquier logro o conquista en las tres Áreas propuestas para la Educación Infantil está mediatizado por el desarrollo de ambos procesos, los cuales están, a su vez, insertos en dichas Áreas. El seguimiento de estos procesos es insoslayable si deseamos realizar nuestras intervenciones correcta y adecuadamente.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN, Y GUÍA PARA SU USO

Seguidamente, pasamos a describir los instrumentos más válidos, en nuestra opinión, para tener un buen conocimiento de los acontecimientos educativos. En lo posible, hablaremos de cómo utilizarlos y del tipo de información que, por regla general, cabe recoger acerca de los niños de esas edades.

EL DIARIO

Es un simple "bloc," que tendremos siempre a mano y en el que recogeremos los momentos más significativos de la vida cotidiana del aula y del Centro. El conocimiento previo de los puntos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para 3 años nos ayudará a recoger lo más importante acerca del transcurrir de la vida cotidiana escolar, como pueden ser:

- Tipos de juego, duración, participantes, objetos empleados, etc.
- Acontecimientos del proceso de adaptación e integración.
- Anécdotas y conversaciones de los niños.
- Acontecimientos de la despedida y recogida de los niños en relación a la familia.
- Grupos de relación y niños que no acaban de integrarse.
- El establecimiento de las normas y cómo se acatan individualmente.
- Actividades que proponemos y su incidencia.
- Intervenciones que realizamos sobre los juegos y actividades de los niños.
- Contenido y desarrollo de las asambleas.
- Intereses de los niños.
- Conocimientos previos detectados en los niños.

Este diario es la fuente fundamental de información para poder desarrollar los más variados acontecimientos escolares:

- En cuanto a información de las entrevistas de seguimiento con las familias.
- Para la elaboración del informe de evaluación individual del niño, dándonos información acerca del desarrollo del proceso educativo.
- Para la evaluación del propio maestro, sobre la base de las intervenciones educativas realizadas.

Periódicamente, las informaciones recogidas en el diario se elaboran y se transcriben a un cuaderno de seguimiento, en el que establecemos los siguientes apartados:

- Informaciones sobre el grupo.
- Informaciones individuales sobre cada niño.
- Informaciones sobre la implicación de la familia.
- Informaciones sobre logros y adquisiciones relativos a las Áreas y Ámbitos.
- Actividades realizadas y cronología de las mismas.

LAS PRODUCCIONES

El tipo de producciones elaboradas por los niños permiten apreciar su evolución personal, mediante la observación de los tipos de materiales utilizados, de la producción en términos cuantitativos y cualitativos, del interés demostrado... Por supuesto, la comparación entre las primeras producciones de principio de curso y las siguientes nos aportan informaciones muy valiosas para la evaluación. Entre sus producciones, destacan:

- las realizadas con papeles, cartulinas, pinturas, etc.
- las de modelado sobre arcilla, plastilina, masas, etc.
- el dibujo libre.

EL DIBUJO LIBRE

Este tipo de producción es uno de los más significativos para la evaluación. Sobre el mismo se pueden detectar:

- Evolución en el trazo.
- Nivel de figuración que va apareciendo.
- La noción que tiene de sí mismo, de su esquema corporal, y la evolución de éste.
- Temas actuales sobre los que está interesado, y que absorben muchas de sus vivencias.
- Nivel de correspondencia entre sus propias vivencias y la expresión de las mismas.

REUNIONES CONJUNTAS DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN FAMILIA-TUTOR

Además de ser muy interesante como medio de implicar a la familia en el proceso educativo- con los consiguientes beneficios para el niño-, también es un medio eficaz y enriquecedor para el desarrollo del proceso de evaluación. Destacan como reuniones importantes:

- La de principio de curso, en la que se recogen las expectativas de educación para este nivel y se suscitan las primeras reflexiones y debates. Ya se implica a las familias en tareas de participación en el aula y Centro. En definitiva, se recogen las intenciones previas, tan valiosas para la evaluación ulterior.
- Una sesión de evaluación conjunta por trimestre, en la que, a partir de la contrastación de esas intenciones previas con los resultados actuales, se procede a evaluar. Las familias organizan sus datos de evaluación separadamente del maestro, y en un momento previo al desarrollo de dicha reunión, individualmente o por grupos. En un segundo paso, se contrastan los puntos de vista de la familia y del maestro, y se procede a elaborar las conclusiones pertinentes, así como el diseño de nuevas intervenciones pedagógicas.

La consolidación del grupo de padres y madres pertenecientes a un grupo 0 nivel favorece su implicación y participación en la escuela.

ENTREVISTAS DE SEGUIMIENTO

Es conveniente desarrollar una a lo largo del curso: se contrastarán apreciaciones sobre el desarrollo educativo de los niños, desde el punto de vista de la familia y del maestro, anotándose lo más significativo y estableciendo estrategias de acción comunes. Recordemos que se procura facilitar la información disponible.

ENCUESTAS

Se utilizan tras la realización de actividades concretas: Fiestas, Sesiones de Escuela de Padres y Madres, Sesiones de Evaluación conjunta, etc..., aportándonos valiosa información corroborar la eficacia del Plan de Acción y, en definitiva, del Proyecto de Ciclo.

DOCUMENTOS AUDIOVISUALES

La visión y/o audición de las grabaciones audiovisuales es una actividad que puede proporcionar datos muy valiosos y objetivos sobre la evaluación y seguimiento:

- De nosotros mismos, los adultos que estamos educando al niño.
- Sobre los niños de forma individual.

Además, estas grabaciones suponen un material muy enriquecedor para propiciar reflexiones en el seno del equipo, que indudablemente contribuyen a la propia formación.

El establecimiento de una guía de observación enriquece y sistematiza en gran medida las posibles informaciones que se puedan extraer de dichos documentos:

- Tipos de relación que se establecen.
- Tipos de juego que se están realizando y nivel de complejidad que alcanzan.
- Aprendizajes que se están realizando.

4.4. ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA. INDICADORES PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN CONTINUA

Mencionamos en este apartado algunas de las claves que nos permiten la evaluación. Remiten tanto a la evaluación de las personas que intervienen en el proceso educativo como a los aspectos más relevantes que ya hemos citado.

RESPECTO AL JUEGO

La apreciación sobre los tipos de juego que surgen, así como su evolución, nos aportan datos sobre la integración, madurez y desarrollo del grupo en general, y de los individuos en particular. Constituye un apartado por la importancia que tiene en estas edades y por el posicionamiento establecido en nuestra Propuesta Metodológica. He aquí algunos indicadores:

- ¿Cómo y cuando va apareciendo el juego simbólico y cómo éste va complejizándose?. (Esta información permite establecer niveles de maduración y una reordenación de los espacios).
- ¿Qué tipo de juegos motores se realizan conjuntamente por dos o más niños?. (Indica cooperación e integración).
- En el juego dramático, quienes se disfrazan, (se) pintan, de qué personaje, con qué frecuencia, etc.? (Nos da información acerca de su integración, identificaciones, conocimiento del propio cuerpo, etc.).

- ¿Cuándo aparece un juego reciproco entre dos o más niños? (Indica el nivel de integración en el grupo de los iguales, y, por otra parte, la complicación del juego de acción y senso-motor y, por tanto, su evolución hacia el acceso a lo simbólico; en definitiva, significa evolución en el desarrollo).
- La duración de las acciones y juegos espontáneos de los niños también es indicadora de la madurez y desarrollo que van conquistando.

A. Conocimiento de sí mismo y del mundo físico y social

- La observación sobre el tipo de relaciones que establece el niño con los elementos permite detectar cómo va construyendo y complicando su conocimiento lógico-matemático: "¡Mira, iguales!".
- ¿Qué niños se dirigen al adulto para que les defienda frente a conflictos?. (Indica seguridad en sí mismo y autonomía para resolver sus propios problemas).
- ¿Qué actividades piden ellos directamente? ¿Quiénes suelen pedirlas?. (Nos indica cuáles son los intereses actuales, cual es su nivel de seguridad en sí mismo, y cómo organizar la vida cotidiana para que esta sea más adecuada a sus necesidades.).
- ¿Cómo evolucionan individualmente en las actividades que realizan, en la complicación con materiales diversos, etc.?
- ¿Quiénes participan y quienes no en una actividad provocada por el adulto?. ¿Durante cuánto tiempo participan? (Indican el interés del niño por la actividad, y también la capacidad del adulto en recoger los intereses de los niños y, por lo tanto, la validez de su intervención).
- Ante la preparación de un regalo para otro niño en un momento significativo como, por ejemplo, el cumpleaños, ¿cómo se implican?
- ¿Cómo reacciona el niño ante las distintas contrariedades de la vida cotidiana (agresiones, arrebato de un objeto, etc.)? ¿Cuál va siendo su evolución respecto a esos temas? Implica conocimiento del mundo social, y también evolución en el proceso de integración.
- Nivel de complejidad que van alcanzando las actuaciones en cada uno de los rincones de juego y talleres montados en el aula. (Nos indica madurez y desarrollo).
- Recoger el interés mostrado en el desarrollo de los procesos físicos y de la naturaleza, así como las conclusiones a las que van llegando. (Cómo va secando el barro, cómo van creciendo las plantas, etc.).
- A través de sociogramas, a lo largo del curso, podemos detectar vínculos y relaciones sociales establecidos en el grupo, así como expectativas de relación.
- Seguir la afirmación en el control de esfínteres, registrando quién, cómo y cuándo padece ese tipo de "escapes".

LA ASAMBLEA

La asamblea es un momento privilegiado para realizar la evaluación continua. Es posible apreciar y recoger:

- Los conocimientos previos de los niños, tanto sobre los temas que van surgiendo espontáneamente como sobre aquellos que provocamos los adultos.
- La evolución de los conocimientos previos.
- Capacidad de atención de los niños.

- Nivel de confianza en sí mismos, y nivel de seguridad adquirido.
- Nivel de desarrollo.
- Qué niños necesitan mayor atención individual.
- Nivel de madurez alcanzado, teniendo en cuenta el tiempo que logran permanecer sentados.
- Nivel de claridad en sus intervenciones.
- Las intervenciones ¿se producen en cascada sobre el tema que inició alguno de los niños, o son capaces de opinar y expresar sobre nuevos temas?
- ¿Qué temas surgen inicialmente y con qué temas establecen relación en intervenciones posteriores?
- ¿En qué medida tienen las asambleas poder evocador? (Entendiendo que esta acción contribuye a la organización de sus estructuras mentales)
- A través de la asamblea, podemos evaluarnos nosotros mismos, comprobando si hemos sabido canalizar y captar los intereses aparecidos. Indicadores que contribuyen a esta autoevaluación pueden ser:

• Duración de la asamblea.
• Nivel de participación conseguido.
• Propuestas de actividad surgida de la misma, etc.
• ¿Durante cuánto tiempo surgen los mismos temas en la asamblea y qué nivel de complejidad han adquirido dichos temas en el transcurso del período considerado?
• ¿Cómo evolucionan individualmente en la asamblea, desde los primeros silencios y timideces hasta alcanzar progresivamente la seguridad?

EL DIBUJO LIBRE

Es una de las expresiones más ricas y significativas para la evaluación (ya lo vimos en el apartado correspondiente a los instrumentos), ya que se pueden apreciar:

- Los temas principales en sus vivencias: los monstruos, el fuego, los animales, miembros familiares, etc.
- Su interés por acceder al código de los signos, al intentar reproducir con el garabateo su nombre y fecha (que siempre son anotados por el adulto en la parte superior del papel, preferentemente con mayúsculas).
- Nivel de expresión de las vivencias y experiencias.
- Dominio de los trazos. Formas y figuras que es capaz de expresar.
- Capacidad para imitar a otros compañeros.

Contrastando los dibujos libres que se realizan a lo largo del curso, es posible comprobar el nivel de madurez y desarrollo conquistado durante ese período.

PROCESO DE ADAPTACIÓN

Los niños y niñas, a partir de su adaptación a la escuela, son más activos, seguros e imaginativos. Desarrollan mucho más sus posibilidades de aprendizaje en general, y las del mundo social en particular. De ahí la importancia de seguimiento e intervención sobre este tema.

El síntoma más significativo de la superación de este proceso, radica en la ausencia de preguntas sobre su madre: “Mi mamá ¿cuándo va venir?”; “¿Dónde está mi mamá?”, etc.

- ¿Cuándo empieza un niño jugar con objetos en el proceso de adaptación? (Nos indica nivel de adaptación al aula y a los otros espacios del Centro).

PROCESO DE INTEGRACIÓN

- El niño que sólo participa con la mirada en la acción del grupo está iniciándose en el proceso de integración al grupo de los iguales.
- ¿Qué objetos traen los niños de casa? ¿Durante cuánto tiempo los llevan encima sin soltarlos? ¿Cuándo empiezan a despegarse de ellos? y ¿cuándo dejan de traerlos? La presencia de objetos segurizantes es indicador del grado de adaptación e integración en el grupo, de su seguridad en sí mismos. Por otro lado, se puede apreciar su disposición a participar en los juegos y su evolución para apropiarse de la realidad exterior.
- ¿Cuándo pega un niño en el contexto del proceso de integración? (Indica que se ha iniciado la plena integración en el grupo. Suelen seguir la secuencia de pegarle a los más pequeños de otros niveles, más tarde a los más débiles del grupo de los iguales y, finalmente, a los iguales en general para mantener dominio sobre espacios o juguetes).
- ¿Cuándo comienzan a jugar con los otros? (Indica que el proceso de integración está en marcha. Nos da información individual respecto al proceso).
- Cuando un niño deambula constantemente por el aula y patios, sin tener una relación algo duradera con nadie, indica poca integración en el grupo de los iguales. Nos aconseja una serie de pautas de intervención, como p.ej.:

• Provocar una serie de tareas y juegos en común.

• Hacerle encargos compartidos con niños que están más integrados: “Vosotros dos, ¿querréis ir a limpiar los pinceles de la pintura?”

- La actitud de los niños frente a los conflictos que surgen nos indican:

• Su nivel de confianza en sí mismos.

• Su nivel de integración en el grupo de los iguales.

- ¿Cómo se van formando los grupos de relación? ¿Cómo evolucionan y qué interacciones establecen sobre el resto del grupo? La organización espontanea en sus grupos de relación indica el nivel de desarrollo social. A su vez, se erigen como modelos a imitar por los otros, lo que supone un potencial de aprendizaje que los adultos debemos conocer.
- Algunos niños ya entran en la escuela con una serie de relaciones sociales establecidas (son vecinos, las familias se conocen, etc.). Es interesante observar cómo esté hecho les favorece en el proceso de integración. Se puede apreciar cómo y cuando diversifican sus relaciones con los otros.
- Un niño invita a otros a su casa. Nos indica que la integración va por buen camino.
- Apreciar el tipo de agresividad que acontece según la cronología del grupo:

• De la comunicación corporal violenta a otro tipo de comunicación, en la que empiecen a intervenir palabras.

• Desde la mediatización de algunas palabras al trato o pacto: “Te cambio esto por....”, “¿Jugamos los dos con tu coche?”.

- Se quiere ir disfrazado a casa con el disfraz que tuvo puesto prácticamente todo el día. (Indica integración dentro del grupo de iguales).
- ¿Cómo van conociendo e identificando los nombres de los demás? (Indica el interés por los otros, paso inevitable en el proceso de integración).
- ¿Qué niños van introduciendo en sus juegos a otros? (Indica actuaciones en el proceso de integración del grupo).
- ¿Qué niños ofrecen resistencia a actividades internivelares o conocimiento y vivenciación de nuevos espacios en el Centro? (Indicador del nivel de seguridad en sí mismos. Respecto al adulto, si son muchos los niños que muestran este comportamiento, tendremos que pensar que la actividad se ha desarrollado en un momento inoportuno. Debiéramos haber esperado a que los niños hubiesen conquistado un grado mayor de confianza en sí mismos).

IDENTIFICACIONES

- ¿Cómo y cuando recurren a las fotografías del grupo o de las actividades? Indica:

• Identificación personal respecto a los iguales;

• Necesidad de evocar a miembros familiares, principalmente a la madre; por ejemplo, en el caso de qué enseñan la foto de una excursión donde ella aparece.

- Las verbalizaciones en masculino y femenino, así como ciertas afirmaciones como “yo soy un niño porque tengo colita” nos dan datos sobre su proceso de identificación sexual.

NORMAS

- ¿Quién acata las normas frecuentemente, quién de vez en cuando, a quién le cuesta más observarlas? Nos da idea de cómo se van construyendo las normas en el seno del grupo. También, si les cuesta observarlas, nos indica que hemos dado al grupo demasiadas normas o quizás muy complicadas.
- ¿Cómo van evolucionando individualmente en la adquisición de las normas?. ¿Cómo progresivamente van tomando conciencia de las normas que afectan a la vida cotidiana?

• En la utilización de los espacios según las normas fijadas.

• En el turno de palabra de la asamblea.

• En la ubicación de los materiales.

• Etc...

RESPECTO A LOS ESPACIOS Y MATERIALES

Entendiendo que en clase hay dos zonas fundamentales: una de movimiento y otra de tranquilidad. A la zona de movimiento acuden los niños en función de su seguridad y nivel de integración y adaptación. La de tranquilidad es esencialmente segurizante, en ella permanecen más tiempo los niños menos adaptados e integrados.

- ¿Cuándo van los niños por primera vez al espacio senso-motor? (instalado en la zona del movimiento) ¿Cuánto tiempo permanecen allí?. Nos indica el nivel de integración en el grupo.
- ¿Por qué espacios y rincones pasa el niño a lo largo de la jornada escolar?. ¿Cuánto tiempo permanece en ellos? Nos indica:

• Intereses actuales.

- Nivel de correspondencia entre la acción y la expresión.
- Nivel de desarrollo, a través del tipo de juego que realiza y duración de éste.

- En los espacios exteriores al aula, se puede realizar un seguimiento sobre:

- Tipos de relación que se establecen entre los iguales e internivelares.
- Elementos y objetos con los que juegan y tipos de juego.
- Qué conocimientos sobre el medio físico se están realizando: vivenciación de distancias, posibilidades constructivas del agua y la tierra, interés por los insectos del patio, etc.

- Registrar la acogida y utilización que tiene la progresiva diversificación de los espacios en rincones de juego simbólico: cocina, peluquería, la casa, etc. Nos indica:

- Nivel de madurez y desarrollo.
- El éxito educativo del adulto al organizar y montar dichos rincones.

- ¿Quién trasiega continuamente con materiales, dejándolos en cualquier parte, sin esforzarse en ubicarlos en su lugar correspondiente? Indica falta de atención a las normas del grupo, y también atropello en sus intereses y acciones (no puede parar a ...).

- ¿Cómo reaccionan ante la introducción de nuevos materiales? Nos indica la eficacia de la intervención y la posibilidad que tenemos de animar las acciones y juegos en los espacios educativos.

- ¿Qué tipo de cambios se producen en un rincón o taller cuando un adulto permanece en él? Indica las posibilidades de animar una zona determinada que puede ser importante desde la perspectiva del adulto para los aprendizajes de los niños..

- Evaluación de los talleres. Caso del de carpintería:

- Numero de niños que participan en él.
- Acatamiento de las reglas establecidas.
- Calidad del producto final elaborado.
- Las acciones en el proceso, ¿cómo se ha desarrollado (siguiendo todos los pasos establecidos: dibujar, cortar, lijar, pintar, ...)?

- La evaluación de los materiales en relación a sus usos nos permiten evaluar:

- La adecuación de la intervención realizada: si son adecuados a su edad, si les estimula a actuar con ellos, etc.
- Tipo de actividad que desarrollan los niños con ellos, y evolución de la actividad según su uso a lo largo del curso.

B. Comunicación y expresión

- Establecer un seguimiento de como va evolucionando y complicándose el lenguaje verbal. Por ejemplo, en 3 años es frecuente apreciar cómo regularizan los verbos irregulares: “ponío” (puesto).

- ¿Qué nivel de interés mantienen hacia la música? Indica información sobre intereses de niños concretos.

- ¿Cuánto tiempo tardan en aprender una canción? Nos da idea del interés por la canción presentada y la adecuación a estas edades. Además, permite tener constancia de los aprendizajes que se van produciendo a nivel individual.

- ¿Cuándo verbalizan o expresan espontáneamente lo aprendido en clase (canciones, suertes, etc.)?
- ¿Cuándo aplican ellos espontáneamente normas frente a los otros? (“Por aquí no se corre”, “En clase no se grita”, etc...)
- ¿Cuándo aplican suertes a sus conflictos? (En una situación de disputa, rifar mediante la canción del “Un. Don. Din...”, etc.).
- ¿Qué nivel de expresión mantienen respecto a los acontecimientos de la vida cotidiana (fiestas, la lluvia, etc.)?
- Sobre la evolución de un cuento repetido de forma continua en clase, a instancias de los niños.. Indica adecuación del cuento a sus intereses y necesidades.
- La aparición de pictogramas referentes al cuento en su dibujo libre y en pizarra indica el nivel de correspondencia entre las vivencias realizadas y la expresión de las mismas.

4.5. LA FAMILIA Y SU IMPLICACIÓN.

- Respeto y acción en consecuencia de los acuerdos adaptados en las reuniones de grupo.
- Si devuelven las encuestas de valoración entregadas.
- Participación en los acontecimientos importantes de la escuela: Fiestas, Salidas y Excursiones, etc.

4.6. EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

La comprobación de este Plan de Acción se realiza basándose en el éxito alcanzado y en la adecuación de las intervenciones pedagógicas efectuadas por el adulto, tanto las que hubieran sido diseñadas para todo el grupo como otras, puntuales, sobre la actividad y juegos del niño.

Esas intervenciones del adulto van referidas a los espacios, tiempos, materiales proporcionados, implicación de la familia en el proceso, etc...

4.7. ELABORACIÓN DE INFORMES.

Recogeremos los resultados de la evaluación realizada en tres informes distintos: uno sobre el niño, otro sobre el grupo, que recogerá lo más significativo respecto a los procesos de adaptación e integración, así como al desarrollo del curso escolar; el último informe se fundamentará en la adecuación de la Propuesta Metodológica para el nivel de 3 años, especificando si ha funcionado el talante investigador de la misma, así como las implicaciones de la teoría con la que nos hemos posicionado, formulada como hipótesis de trabajo.

El informe del niño será ampliamente comentado en una entrevista final de evaluación con la familia. También será un documento de partida para el próximo curso, ya que los resultados y conclusiones que contienen pueden ser considerados como conocimientos previos de los que se parte para el nuevo curso; puede ser de especial utilidad en el caso de que con el grupo no continuo el mismo maestro. Igual aprovechamiento puede tener el informe elaborado para el grupo.

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE CICLO/CENTRO.

Los resultados de la evaluación, basada en los informes elaborados, serán analizados en el seno del Equipo. La reflexión sobre ellos nos determinará la validez del Proyecto de Ciclo/Centro elaborado, y facilitará la detección de eventuales aspectos que debieran ser reconsiderados para su posterior puesta en práctica en el curso siguiente.

ANEXO 1

EJEMPLIFICACIÓN DE UNA ASAMBLEA

Conviene convocar la asamblea como mínimo una vez al día, para brindar la oportunidad a los niños de contar sus vivencias y sentimientos al grupo. Es un momento en que todos los escolares se sienten importantes, al actuar como protagonistas dentro del grupo y al participar y comunicar a los demás, Favoreciéndose su propia segurización.

No todos los niños participan igual en la asamblea. Unos, espontáneamente, cuentan una cosa tras otra, e incluso no esperan a que termine el que está hablando: sólo quieren que se les escuche a ellos, hablan a la vez... Otros, en cambio, permanecen callados, y es preciso dirigirles alguna pregunta para que participen (e incluso así, a veces no intervienen).

Todos estos elementos nos sirven de indicadores del grado de integración de cada niño en el grupo y su seguridad en sí mismo.

La asamblea no siempre discurre de la misma manera: unas veces cuentan cosas referentes a su casa, a su familia,... (sobre todo al principio de curso, cuando más necesidad tienen de sentirse cerca de sus padres y madres); otras, nos dicen a los demás que han jugado ese día en el cole, o qué cosas les han pasado.

Otras asambleas versan sobre algún tema concreto que surge de la vida de la clase (como la que relatamos a continuación) o de la vida del Centro, que se pueden centrar en las fiestas, en las salidas, las obras, etc.

Cuando los niños se van expresando uno tras otro, es ocasión para nosotros de comprobar los conocimientos previos que tienen acerca de los temas tratados.

ASAMBLEA

Al igual que en otras asambleas, cuando estacamos todos sentados pregunté quien faltaba...

- Darío dijo rápidamente: Marta Emper y, casi al mismo tiempo, comentaron otros: “Y José Antonio, y también Marta García.
- Alguien dijo que faltaba Sonia, pero contestaron varios a la vez que Sonia estaba sentada en la asamblea.
- Después de algunos segundos más pensando quien podía ser, dijo Ángela: “Quien falta es el otro Daniel.”
- ¿Y dónde está Daniel?, me preguntó Daniel Roldán.
- “En su casa...”

(En la asamblea del día anterior, Pablo nos había dicho que tenía en su casa un almanaque con muchos Pajares. A mediodía, su madre nos lo trajo a clase para que nos lo quedásemos. Le propuse a Pablo que nos enseñara, si quería, los pájaros que había en el almanaque, y él, entusiasmado, accedió a hacerlo, pero no sabia cómo colocar el almanaque para que los demás viéramos los dibujos derechos, por lo que me ofrecí para sujetarle el calendario y que él nos lo enseñara...)

- Dijo Darío: “¡Un pájaro!, y José Antonio G. le dijo a su vez: ¿Qué es un pájaro, que me lo ha dicho Pablo! “
- Pablo enseñó otro pájaro, y Darío comentó rápidamente: “Una paloma”, pero volvió a notar la duda, pues unos decían que era un pollo y otros que era una paloma; como estos últimas eran mayoría, los que decían que era un pollo acabaron asintiendo.
- Cuando se nos mostró el siguiente, dijo Álvaro con rapidez: ¡Qué feo es! y los demás comentamos el color morado que tenían sus plumas.
- Del siguiente, todos dijeron a la vez: "¡Un pato amarillo!, y especificaron a continuación que era pequeño; este animal les resultó a todos conocido. Ángela nos dijo que su primo José Luis tenía uno como ese, pero blanco, que bebe agua y lo tiene en su pueblo...”.
- Cuando nos enseñó el cuervo, todos permanecieron callados, salvo Darío: “Yo he visto uno como ese”.
- Pablo nos enseñaba los dibujos algo aprisa, y cuando unos niños dijeron: ¡Anda! Un pollito, Pablo ya había pasado a otro, por lo que todos rompieron a reír: era una gallina; comentamos su cresta roja, y Álvaro dijo que era igual que un payaso. Unos se pusieron a imitar a los pollos: "pio, pío.." mientras otros cacareaban como las gallinas, pero todos desconecían que las gallinas ponen huevos.
- Cuando vieron el búho, se hicieron dos grupos: el de los que les gustaba el búho, y el de los que no les gustaba.
- Pablo nos mostró el siguiente diciéndonos que tenía cuerpo de jirafa y un pico muy largo. Ramiro: “Yo tengo uno igual en Iznalloz, pero no vuela moderan Cristina: Pues el mío se escapó de la jaula volando, volando. Mi papá le echaba de comer..."; - Gracia: Yo tengo uno en la sala, y canta; Pablo: Yo, lo que me encontré, en mi balcón fue un cigarrón, y lo deje allí ;- Javier P.: Pues yo tenía dos pájaros, uno se llamaba Manuela, pero se murió porque se metía en el plato de la cómoda. Curro no se murió y ahora está solito.
- Al nombrar Javier nombra a Curro, Miguel A. dice que lo ha visto en la televisión, y Pablo que tiene a Curro, el muñeco.
- Habíamos visto ya todos los pájaros y les pregunté: ¿Qué os gustaría que hiciésemos con ellos?. La mayoría querían que los pegásemos en la pared, por lo que nos dispusimos a recortarlos y pegarlos.

2. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 4 AÑOS

1. INTRODUCCIÓN

Este sería el momento de reflexionar sobre el "cómo" de nuestra enseñanza; se trataría de prever un marco de actuación, actividades, materiales,... La planificación, como reflexión, nos era preparar un marco de "principios de procedimientos" dentro del cual tomaremos decisiones en el aula.

El hecho de que sea el escolar el que realice su proyecto - juego en una zona determinada no quiere decir que el aula se encuentre a merced de la improvisación. Si asumimos nuestro Proyecto Curricular de Ciclo, estamos asumiendo asimismo unos criterios de procedimiento acordes a su filosofía. Por tanto, a la hora de establecer nuestro Plan de Acción, recordaremos que las actividades deberán reflejar algunos de los siguientes criterios:

- Que respeten y potencien la actividad espontanea del escolar.
- Que otorguen a éste un papel activo.
- Que le hagan investigar y profundizar en los temas.
- Que despierten su curiosidad.
- Que le planteen preguntas.
- Que le permitan actuar sobre los objetos.
- Que fomenten el debate.
- Que le lleven a la reflexión.
- Que sean novedosas para él.
- Que propicien relaciones.

Además, en todas las actividades, procuraremos seguir el siguiente proceso:

1. Diálogo previo a la realización de la actividad, establecimiento de hipótesis, verbalización de lo que el escolar prevé que va a suceder (detección de ideas previas).

2. Realización de la actividad.

3. Verbalización de lo ocurrido.

4. Expresión verbal, gráfica, plástica o corporal de la actividad.

5. Evaluación (subyace, paralelamente, todo el proceso).

El profesor, además de estructurar los espacios y tiempos en el aula con vistas a la detección inicial de intereses (uno de los primeros pasos al comienzo del curso), debe proporcionar los materiales,

animar el juego, evitar el abandono o la desorientación en el desarrollo de la actividad.

Puede proporcionar un hilo conductor, si éste fuera necesario, para ayudar a reencontrar la trama del juego, pero siempre cuando su intervención no sea inapropiada, pues no es una actitud de control del juego, sino una ayuda para que los niños solucionen sus problemas. Cuando comienza a jugar en grupos de cinco o seis niños, tiene que empezar por respetar una serie de normas que el propio juego impone. Pero, ¡cuidado! nunca puede hacer juicios de valor, y debe siempre aceptar al escolar en sus expresiones, tanto las negativas como las positivas.

Ahora bien, no sólo importa el cómo, sino también el qué y el por qué. Nuestras actividades se hallan en el marco de unos Ámbitos de Experiencia, conexionados a su vez con las Áreas de Conocimiento. Las anotaciones, los registros, las observaciones nos permitirán, tras un análisis de esta actividad, establecer mapas de contenidos (conceptos, actitudes y procedimientos). Estos nos servirán de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo de este Plan de Acción, analizaremos las actividades que se realizan en el Nivel de 4 años, con el fin de establecer dicho Mapa de Contenidos. Recordemos que nos planteamos esta planificación, al igual que todo el Proyecto, como un proceso cíclico sujeto a aciertos y errores, y susceptible de ser modificado en función de éstos.

2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

2.1. EL JUEGO

En los escolares de cuatro años, observamos cómo van realizando ya un desarrollo completo de su juego: “Somos el papá, la mamá, el niño grande y el bebé, vamos de excursión, allí una paella, luego bailamos en el mar, luego recogíamos y nos íbamos en el coche a casa”.

Pero existen momentos en los que el escolar se pierde en una sucesión, cambia de juego, interfiere en otros grupos, vuelve de nuevo, rompiendo en ocasiones el ritmo del pequeño grupo en el que actuaba al principio, dando lugar a conflictos entre ellos. “Iván, no, tu eras el bebé y no te podías ir con Supermán”. Es al entrar en conflicto con los deseos de los otros cuando aprende, por ejemplo, el valor de la votación (que ya podemos ir introduciendo en 4 años, conforme avanza el grupo).

Cuando un niño hace trampas, entorpece el juego, crea conflictos, los demás se niegan a jugar con él. Así, al descubrir que los demás pierden confianza en él, va descubriendo lo deseable que es no hacer trampas, y va construyendo sus normas en torno a esas situaciones. El escolar, poco a poco, en la interacción con los demás, irá descubriendo la necesidad de hacerse entender y de persuadir, se enfrentará a otros puntos de vista, y los coordinará con el suyo propio.

Por otra parte, en cada actividad o juego que el escolar realiza, debe emplear su propia iniciativa para perseguir aquello que despierta su curiosidad. Si le damos un juego totalmente organizado (“Toma las bolas de ensartar y ve metiendo una roja, una azul. una roja, ...”), el niño terminará perdiendo confianza en su capacidad de descubrir las cosas por sí mismo, y posiblemente se aburra. Si, por el contrario, permitimos que desarrolle su curiosidad y emplee su propia iniciativa en cada una de la zonas de juego, seguramente irá construyendo su propio conocimiento. Así, en la Zona de la Casa, podrá elaborar los collares ensartando bolas, al hilo de su necesidad e interés.

En cualquier actividad que el niño realiza, debemos ayudarle a establecer su plan: “¿A qué vas a jugar? / ¿Qué vas a hacer? / ¿Qué material necesitas? / ¿Me contarás luego lo que has hecho?, etc...”. Cuando son varios los que juegan y hay reparto de roles: -Adulto: “‘,Tu eres la mamá?, ¿No era Carolina?” / -El niño: “Si, pero yo era la mamá de otra casa y tenía otro marido y otro bebé.”

Nos proponemos crear un clima de confianza, abiertos siempre a la comunicación, atentos siempre a escuchar al niño, permitiéndole expresarse libremente.

Como íntimo paso del proceso de acción-expresión, destacamos aquí el dibujo libre en relación al juego, por la importancia que tiene en función de éste. Si bien es necesario que se posibilite la expresión de las pulsiones y de las emociones del niño, también es necesario ayudarle a hacer el tránsito de una dinámica en la que los impulsos se expresan directamente en una obra, más simbólica, de expresión de los mismos. Por tanto, el dibujo libre será algo siempre presente en el aula: una actividad a la que pueda acceder en cualquier momento.

El profesor siempre intervendrá preguntando: "Cuéntame que has hecho". En esos dibujos del niño de cuatro años, encontramos ya una gran riqueza expresiva. Suelen aparecer situaciones familiares, sus juegos, la excursión que hicieron el domingo, cuando estaba malito y durmió con mamá, cuando Juan María le tiró una piedra a Carlos en el patio...

El dibujo libre no sólo será el mejor medio para comprobar su evolución gráfica y motriz, sino también para averiguar que constituye su mundo en ese momento. Ayudándole a entender que realmente nos está contando cosas con sus dibujos, conseguiremos desarrollar su capacidad de simbolización, y establecer el puente entre el símbolo y el signo que, poco a poco, ira construyendo el paso previo a la lecto-escritura.

2.2. LA VIDA COTIDIANA

Si lo que pretendemos es favorecer la conexión con el mundo del niño, la vida cotidiana del Aula, que participa a su vez de la vida cotidiana del Centro, es algo que puede adquirir un gran relieve...

Aquí, nuestra intervención estaría más en el sentido de ayudarle a establecer hipótesis, a verbalizar resultados esperados, a expresar sus sentimientos, fomentando la verbalización de las acciones y los descubrimientos lúdicos, ayudándole así al desarrollo del pensamiento lógico y al del lenguaje.

En primer lugar, la estructuración espacial del aula debe romper la concepción clásica de los Centros de Preescolar, de organización estática por equipos y mesa del profesor. Nuestras aulas deben permitir el libre movimiento del escolar, el acceso a las distintas zonas de juego, el material a su alcance para que pueda ser siempre utilizado. En definitiva, la creación de un clima confortable y cálido, que en nada se parezca a las estructuras cerradas que hasta ahora han venido siendo las aulas.

Cualquier objeto traído por el niño reviste importancia: desde el cojín que aporta al principio del curso, y que constituye un enlace afectivo con su hogar, hasta las fotos de su cumpleaños que trae a la asamblea para enseñarlas a todos.

Todos los momentos, a lo largo de la jornada escolar, adquieren valor: desde la asamblea, en la que al niño se le permite la expresión de deseos, sucesos, conflictos, y que propiciará multitud de actividades, hasta el momento de la merienda en la que, espontáneamente, se comparte la fruta o el bocadillo.

La asamblea es base de la vida cotidiana del aula. Se nos ofrece como medio para canalizar sus intereses, detectar conflictos, establecer las pequeñas normas de la rutina del Centro, detectar conocimientos previos, siendo asimismo indicadora de situaciones familiares. Para el escolar, es un momento de aceptación de los demás (al escuchar sus vivencias), de aceptación de normas (espera turno para hablar), de expresión de sus ansiedades y conflictos ("Hoy he soñado que entraba un ladrón por la ventana, y se llevaba a mi hermanito"), de expresión de fantasía y deseos ("Ayer fui a Disney World con mi madre"), de sentimientos ("Me he enfadado con mi papá porque no me tomaba la leche y llegaba tarde"), etc... En definitiva, la asamblea constituye el momento en que el

escolar se expresa de una forma más plena, quizás porque el lenguaje que utiliza (principalmente el oral) es el que domina en este momento.

Es el momento, por tanto, de la reflexión sobre sus acciones y vivencias. (Reflexión a la que podemos ayudar pero con cuidado de no desviar o manipular el tema: ayudándole a organizar su memoria, a reconstruir una secuencia, a establecer un orden temporal, ...)

- El sábado estuve en el cine...
- ¿Y qué película viste?
- Los rescatadores...
- ¿Quiénes eran los rescatadores?
- Unos ratoncillos...
- ¿Y qué hacían?
- Salvaban a la niña...
- ¿Dónde estaba la niña?

Todas sus vivencias suelen aparecer en este momento: las que traen de casa (la casa nueva, el hermanito que acaba de nacer, el programa de la tele, la visita del abuelo, la excursión al campo, la celebración de una fiesta de cumpleaños, ...) y las que surgen en el Centro: (“Yo estaba haciendo una nave e Iván me estaba molestando”; “En el patio, David me ha tirado tierra en la cabeza”).

También suelen aportar objetos de casa: conchas y caracolas que cogieron el fin de semana en la playa, un cuento nuevo, un animalillo, un juguete, el juego de magia que le regalaron con los yogures, fotografías familiares, etc.

Tomando como base estos objetos - que para ellos tienen gran carga afectiva surgen - multitud de proyectos juego como, por ejemplo:

- Con los juegos de magia se establecieron desde dramatizaciones de circo hasta todo un proceso de investigación con colores (hacer magia de colores: “Echo pintura azul y amarilla y sale verde”).
- Con los cuentos, las actividades que se derivan son múltiples: lectura de imágenes, colectivas en un primer momento e individual posteriormente; identificación con personajes del cuento y juego simbólico; dramatización del cuento (dirigido por el maestro con el establecimiento de secuencias); y dibujos, realización de maquetas, marionetas, etc...
- Con las fotografías realizadas sobre la vida cotidiana, haremos observaciones, lectura de imágenes, secuenciación temporal (estudio de la evolución de la vida del niño a través de fotos).

La asamblea está, pues, en la base de muchas actividades que se desarrollan en la vida cotidiana del aula, pero es asimismo un instrumento muy valioso para la detección de ideas previas sobre un aspecto determinado:

- ¿Vas a jugar en la tienda?
- ¿Eres el comprador?
- ¿Qué necesitas para comprar?
- Dinero...
- ¿Cuántas cosas vas a comprar?
- ¿Y si se acaba lo que hay en la tienda?
- Pues, se cierra...
- ¿Y en la tienda de verdad?
- Las de verdad son muy grandes, y no se acaba nunca...
- ¿Pero, y si va mucha gente y se acaba?
- Pues, lo traen de otra tienda.

A través de la asamblea se detectan los propósitos de la conversación, es decir, las intenciones y el contenido de lo que comunican, así como la madurez del habla que utiliza. Es necesario conocer el uso social que los niños hacen del lenguaje.

Mediante la conversación en la asamblea, apreciamos su nivel de adaptación social, así como sus intereses: esto nos servirá de referencia continua, a lo largo del curso, para las modificaciones o intervenciones que creamos oportunas en el aula.

Otro aspecto a destacar son las visitas familiares que recibimos, y su participación en la asamblea: un padre nos cuenta un cuento; una madre nos enseña un juego; nos traen un hermanito, recién nacido, ...

Esto constituye una forma de prolongación escuela-familia. Es una forma de contacto de las familias con la escuela, una forma de compartir sus experiencias con nosotros, de participar en nuestras vivencias, ...

La asamblea también es el momento de construir y recordar las normas del Centro y aula, de explicar su por qué:

- "Bajamos las escaleras cogidos a la baranda porque si no, nos podemos caer".
- "Después de jugar con las construcciones, las guardamos en su caja, porque si no se pierden".
- Etc...

Por último, la asamblea será el momento de elección de la actividad o zona a la que van a ir ese día, y desde la que ya se comienza a organizar la actividad y donde, posteriormente, la verbalizarán. Cada escolar expresa ahí la actividad que va a desarrollar; en este proceso intervienen diversos aspectos cognitivos y sociales:

- El conocimiento que tiene de los objetos.
- El deseo o interés por lo que se va a hacer.
- La relación que va a tener con otros niños, cuando, cómo y dónde se va a realizar.
- En la toma de decisiones, se siente protagonista de la acción, como persona tenida en cuenta.
- Cobra consciencia de sus limitaciones y posibilidades y, por tanto, mejora en aspectos de seguridad en sí mismo y autonomía.
- Aprende a enmarcar sus acciones en un espacio y un tiempo.

El maestro ayuda al indeciso sobre la actividad que quiere emprender, sugiriéndole las posibilidades que le brinda la clase; también puede sugerir posibles alternativas a las actividades planteadas y el escolar aceptarlas o quedarse con la suya. Ahí es donde el maestro muestra y analiza los nuevos materiales de la clase para que el escolar tome conciencia de las posibilidades de uso.

Ante la gran variedad de actividades que surgen, nuestra actitud debe ser no directiva. Esto no significa desorden, sino permitir que el escolar vaya por delante, sin dirigir continuamente sus acciones: lo que hay que hacer es partir del deseo del niño, y procurar que este deseo encuentre direcciones de desarrollo. Ahora bien, darles ideas, hacerles sugerencias, evocar posibilidades de juego, facilitarles información sobre juegos o sobre las características de un personaje no tiene por que anular la creatividad infantil, sino que esas intervenciones permiten introducir enriquecimientos que posibiliten ampliarla.

2.3. LA FAMILIA.

En nuestro planteamiento, es totalmente necesario la relación con la familia. La relación que proponemos no es algo que surge en los momentos puntuales, ante una fiesta o una excursión, sino la base para una reflexión conjunta entre familias y profesores sobre el proceso educativo de los escolares. Por tanto, es una relación continua, fruto de esa reflexión, y que se mantiene desde el comienzo hasta el final de la escolarización del niño.

La participación de la familia en el Centro es continua, y se amplía a hermanos, abuelos o tíos; es decir, a todas aquellas personas que, de una forma real, son parte de la vida del niño.

El contacto con la familia es constante a lo largo del curso, a través de entrevistas iniciales o de seguimiento, de charlas a la llegada o salida de clase que nos irán aportando información sobre los acontecimientos familiares que viven los escolares en su día a día.

La puerta del aula siempre está abierta a la intervención de los padres. Son muchas las ocasiones en las que participan en la asamblea, para contarnos la mamá ese cuento que tanto nos gusta, o el papá ese juego que él hacía cuando era pequeño, o el abuelo que sabe tantas y tantas cosas.

Foto Nº 1. LA FAMILIA: El contacto con la familia es constante a lo largo del curso, ... charlas a la llegada o salida de clase... "

Es necesario concienciar a los padres del importante papel del juego en el desarrollo de su hijo para que, también que desde la familia, se estimule esta actividad. El niño debe poseer su espacio de juego en casa y que sea reconocido el juego como el motor de su desarrollo. En este sentido, cobra una gran importancia las actividades que se realizan en la escuela de padres, como forma de reflexión conjunta familia-profesor sobre temas cruciales en la educación del niño. El fluido de influencia ha de ser bidireccional: familia/escuela y escuela/familia.

Caben, además, intervenciones puntuales de la familia en el Centro:

- Ante una salida o una excursión: se planifica con ellos el recorrido, las actividades a desarrollar, la finalidad que se persigue, así como las normas de esos momentos de intensa convivencia.
- Fiestas: Son el hilo conductor del Centro, por lo que el papel de la familia es aquí fundamental: colaborando en la organización, la decoración y/o el desarrollo de actividades que se incluyen en la fiesta.

Pero si de una reflexión conjunta se trata, su intervención en la evaluación es aun más fundamental, pues ya hemos insistido en la importancia de este aspecto a lo largo de todo el proceso. Este punto se desarrollará más tarde en el apartado de evaluación, pero no queremos dejar de resaltar la importancia de este momento de participación real de las familias y del periodo de reflexión y debate que conlleva.

2.4. LA GLOBALIZACIÓN.

El presente trabajo desarrolla esta noción en numerosos apartados, a lo largo de los diversos capítulos, pero acaso convenga hacer hincapié, en ella una vez más. Hasta ahora, se había venido entendiendo la globalización en el nivel de Preescolar como la suma de actividades referidas a un tema. Llegado el Otoño, al escolar "se le globalizaba" en torno a ese centro de interés, y se le inculcaba la consabida canción del Otoño / la poesía del Otoño / el cuento del Otoño, se la hacía picar la hoja de Otoño, etc... ¿No debiéramos plantearnos primero hasta qué punto el tema del Otoño conecta con la vida del niño? Cuando aun no tiene claro lo que es el ayer y el maara, ¿cómo enfrentarlo a la Primavera, al Verano, al Otoño y al Invierno? Y, también, ¿hasta que punto el interés de los escolares esta en ese "Centro de Interés"?

Pero no es sólo eso; el punto clave de la cuestión esta en que no es el profesor quien globaliza, sino que el niño es quien capta el mundo de forma global.

2.5. EL SEGUIMIENTO

Las observación situaciones que se desarrollan en cada uno de los espacios será el instrumento que nos permita analizar que tipo de actividad esta realizando el escolar, y determinar el tipo de intervención que podemos realizar.

Si afirmábamos que el escolar de cuatro años está inmerso en una etapa de juego simbólico, será a través de este juego, y a través de su desarrollo, como el niño irá captando el mundo. Inunda la actividad de los escolares, y será a través de él cómo irá construyendo su conocimiento. Esa es la globalización. El profesor tendrá, pues, la misión de ir canalizando y diversificando los intereses del niño basándose en esa actividad lúdica y, a través de la observación, de hacer un seguimiento de su evolución. Las Áreas y los Ámbitos de Experiencia constituirán una referencia para este seguimiento, pero en ningún caso serán lo que nos imponga determinada actividad.

3. ANÁLISIS DE ACTIVIDADES

En el aula y en el Centro surgen multitud de actividades, unas de forma espontánea, otras sugeridas por el Equipo Docente. Podemos partir del análisis de estas actividades para la reflexión y el seguimiento del proceso educativo del niño. Respecto a la globalización, decíamos que a través de la actividad que el escolar realiza. Podríamos enlazar con las Áreas de Conocimiento que nos servían de marco de referencia. Pues bien, vamos a realizar a continuación un recorrido por las distintas actividades que pueden tener cabida en el Centro.

a. Actividades espontáneas del escolar, y las acciones que de estas se derivan, bien a iniciativa del propio niño, bien por sugerencia del profesor.

b. Actividades propuestas por el profesor como, por ejemplo, aquellas relacionadas con el conocimiento del medio físico, de talante experimental; esto nos lleva a diferenciar lo que denominamos zona de juego (donde, principalmente, se realizan las iniciativas espontáneas de los escolares), y las zonas de Talleres donde, muchas veces, la actividad está guiada por el adulto, bien a través de sus sugerencias, bien por el material que presenta).

Analizaremos primero aquellas que surgen espontáneamente en diversas Zonas del aula y, posteriormente, las actividades propuestas por el profesor.

3.1. ACTIVIDADES ESPONTÁNEAS QUE SURGEN EN EL AULA: PROYECTO-JUEGO

3.1.1. ZONA DE LA CASITA.

En esta zona, en que encontramos el rincón de la cocina, el médico, la peluquera, el baúl de los disfraces, la tienda, etc..., se aglutinan juegos esencialmente simbólicos. El niño adopta distintos roles sociales: es la mamá, o el médico, la peluquera o el tendero. A través de la actividad en esta zona, el escolar profundiza en su conocimiento del mundo social; al asumir distintos papeles, realizará tentativas de conocimiento de las distintas profesiones, de las diversas relaciones que se establecen. ... Además, tendrá que tener en cuenta el punto de vista del otro, lo que le hará iniciarse en el respeto de unas normas al repartir unos papeles, o a seguir el desarrollo de una actividad conforme lo va marcando el grupo.

Foto Nº 2. "Zona de la casita: ...el rincón de la cocina, el médico, el baúl de los disfraces..."

La conexión de esas actividades con el Área de Conocimiento Social no es la única, pues el escolar lleva a cabo numerosísimas acciones sobre los objetos (mezcla alimentos, amasa, disuelve en el agua, maneja el peso, el volumen, combina materiales, ...), lo que le llevará a un conocimiento del medio físico.

Foto Nº 3. "Zona de la casita:... continúa la acción sobre el medio físico... mezcla, amasa, disuelve..."

Al adoptar diversos roles, van asumiendo su identidad personal; asimismo, al ser ellos mismos los que organizan su juego, van realizando el paso de su heteronomía a una incipiente autonomía intelectual. Las posibilidades de expresión de sentimientos, intereses y conflictos también son muy numerosas, por lo que se producirá un gran avance en el Área de comunicación. No es poco frecuente escucharles entre ellos: "No, si tú eres el papá no estabas en la casa, porque el papá trabaja fuera" o "Tú no podías hacer la comida porque eras el papá"; generalmente, son expresión de situaciones vividas en su familia. Este tipo de situaciones proporciona un eslabón importantísimo con el Ámbito de Experiencia de Coeducación.

- En el juego con muñecas, observamos a menudo la relación entre padres e hijos. El juego con muñecas estimula el proceso de identificación del niño con sus padres, porque esos juegos reproducen todas sus experiencias, sus relaciones. Promueve en sí mismo el proceso de identificación psicosexual y el aprendizaje de las actitudes de maternidad y paternidad. Es necesario, por tanto, estimular este tipo de juegos entre los escolares. A menudo encontramos cierta reticencia, quizás por prejuicios que ya traen consigo de la casa. Favorece el desarrollo de la conciencia moral: el niño impone en sus juegos una serie de disciplinas, proyecta las normas que le imponen, y así resulta una actividad positiva para el proceso de internalización de las normas de conducta: "Si no te tomas la papilla, no ves los dibujos" es una forma de proyectarse.

Foto Nº 4. "Zona de la casita:... esta interpretación de roles ayuda al niño a apropiarse del mundo del adulto ... "

- A través de las **dramatizaciones**, el escolar va a conseguir grandes logros:

• Cuando representa el papel de papá, va a actuar de la misma forma que su padre con él. Esta interpretación de roles ayuda al niño a apropiarse del mundo del adulto y le permite situarse, al ver las cosas desde dos puntos de vista distintos: descentración, adaptación al medio social donde desarrolla su vida, exteriorización de sus sentimientos y deseos, así como de los conocimientos que tiene de la realidad, además de la descarga de las tensiones internas. Unas veces era de médico, otras de enfermo, viendo las circunstancias y los intereses que mueven a cada uno de los personajes.

• Esta representación de papeles en distintas situaciones le llevara al conocimiento del otro, desarrollando a su vez la coordinación general. Al disfrazarse tiene que hacer una serie de movimientos coordinados: abrocharse, desatar, abrir, cerrar, ...; al maquillarse también está desarrollando la coordinación general, la imaginación y la creatividad.

Podemos decir con toda certeza que las dramatizaciones en el nivel de cuatro años son básicas para el desarrollo integral de la personalidad del escolar, en tanto que favorecen el proceso de identificación.. Con el cambio de papeles el niño puede representar a una bailarina, a un padre, a Supermán...

Es un momento interesante para enfocar el Ámbito de Coeducación ya que el niño / o la niña, desde el papel que representa del sexo opuesto, va tomando conciencia de los rasgos que tiene. También esta presente el Ámbito de Educación Sexual: cuando representa el papel de médico, tiene permitido la exploración del cuerpo del otro; de esta manera, se libera de lo prohibido consciente o inconscientemente por los adultos; en muchas ocasiones este descubrimiento sexual también se hace a escondidas.

Las dramatizaciones pueden ser espontaneas, como vemos, pero también pueden estar estructuradas por el maestro, que puede ir complicando las actuaciones. Los escolares, poco a poco, realizan juegos dramáticos más complejos, uniendo acontecimientos y secuencias que suceden dentro de la misma representación.

A partir de un cuento o un objeto, se puede hacer el montaje de una representación donde intervienen: su expresión corporal, gestual y oral, así como el mensaje que evocan.

El guiñol es otra fuente de representación de experiencias, por el interés que despiertan los personajes animados. El guiñol hace que el niño siga con total concentración y atención los acontecimientos que suceden en la historia, estimulándose el desarrollo intelectual en todos los sentidos. En esta edad, ya son capaces de montar una historia con diversos personajes y con cierta estructura.

- En el **rincón de los médicos** observamos los primeros juegos sexuales. Descubren su cuerpo, discuten entre ellos "quien tiene pito y quien no", y el "yo te pongo a ti la inyección en el pito y luego me la pones tu a mí, ¿avale?" le ayuda igualmente en su proceso de identificación sexual y es una forma de conocimiento de su cuerpo.
- En la **tienda**, realizan diversas experiencias de ordenación, clasificación, operaciones de añadir y quitar, adquieren nociones de cantidad, peso, volumen, o conceptos de organización; por tanto, es una actividad en la que se desarrollan los conocimientos sobre el medio físico y el razonamiento lógico-matemático.

Además del conocimiento del medio social (ya que, mediante su acción, vivencian las formas de organización social, apropiándose de ellas) y de la autonomía (el trueque/cambio-compra-venta). El concepto de compraventa es aun incipiente: "Toma tu la lata de Coca-Cola, y me das a mi las lentejas." / "No, porque me quedo con muy poco, sólo te doy unas pocas".

Vemos como cada una de las actividades que se realizan en estos rincones nos interrelacionan las tres Áreas de Conocimiento, así como la conexión con los distintos Ámbitos, como pueden ser la Educación para la Paz, la Educación Sexual y la Coeducación.

3.1.2. ZONA TRANQUILA

En esta zona encontramos actividades relacionadas con la lectura de imágenes (álbumes de fotos), cuentos, puzzles,...

El primer contacto del niño con el libro es físico (dos o tres años).. Poco a poco irá aprendiendo a mirar las imágenes para ir atribuyéndole, más tarde un significado, enlazarlas unas con otras para ir construyendo sus propias historias; es el primer acercamiento al código escrito.

Se irán realizando también sus propias historias con las fotos de las salidas del Centro o de las fiestas, y así el escolar construir y expresara sus vivencias anteriores. La elaboración y utilización de estos libros ayuda al niño en la estructuración espacio-temporal.

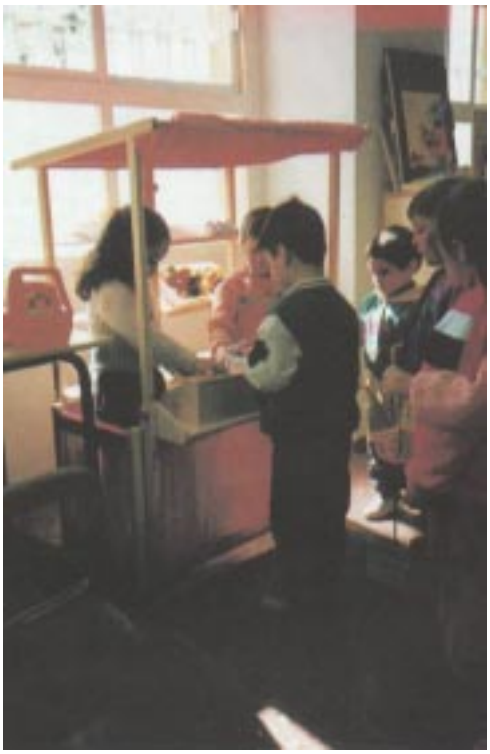


Foto Nº 5. "La casita: ... en la tienda realizan diversas experiencias de ordenación, clasificación, nociones de cantidad, peso... "

Foto Nº 6. "Zona tranquila: ... irá aprendiendo a mirar las imágenes para ir construyendo, más tarde, un significado... "

Foto Nº 7. "Zona tranquila: ... se irán realizando también sus propias historias con las fotos de las salidas del Centro, o las fiestas..."

Los **puzzles** ponen en juego aspectos como la atención, la memoria, la asociación, la percepción, la orientación espacio-temporal, el conocimiento de los colores, relaciones parte-todo, figura-fondo. experiencias de ordenación, clasificación, seriación, la manipulación de formas, tamaños, etc., además de la coordinación óculo-manual y aspectos psicomotores generales. Por supuesto, también promueven la autonomía del escolar y le ayudan en la creación de hábitos.

Foto Nº 8. "Zona tranquila: ... con los puzzles se ponen en juego aspectos como la atención, la memoria, la asociación, la percepción, la orientación espacio-temporal, ... "

3.1.3. TALLER DEL ARTE.

La pintura o el dibujo son expresivos. En los cuatro años comienza a haber intención de representación: algunos niños incluso ya comienzan el curso con la intencionalidad manifiesta. En un primer momento del curso, a cualquier trazo que realizan le atribuyen un significado ("¿Qué has hecho?" / "Un huevo de gallina"), pero conforme avanza el curso van descubriendo la capacidad de representación que poseen: "Mira, he pintado a mi mamá lavando a mi hermanito".

Desde el punto de vista psicomotor, tanto la motricidad gruesa como la fina están implicadas, además de todo su cuerpo, por supuesto.

Desde el punto de vista intelectual, dibujar y pintar son acciones que favorecen la expresión y el desarrollo de la fantasía, la imaginación y la creatividad infantil. Cuando dibuja o pinta, el niño representa mentalmente acciones y situaciones por las que ha pasado, constituyéndose una fuerte base para el desarrollo de la función simbólica.

El dibujo libre, en nuestras aulas, representa un medio por el cual el escolar desarrolla relaciones y concreta sus pensamientos; será el último paso de todo proyecto o juego.

La expresión, a través de la pintura, dibujo o modelado, de aquella actividad que ha realizado es una experiencia de aprendizaje, porque estimula la toma de conciencia y el conocimiento activo de las cosas que están a su alrededor.

Sus producciones en esta zona serán una caudalosa y valiosa fuente de información para el maestro, y no sólo de su evolución gráfica, sino también acerca de su momento emocional, de su desarrollo intelectual, y del papel que juega en la creatividad. Es, claro está, un medio de comunicación: “;Mira! este es mi papá jugando con mi hermanito, y yo no estaba porque estaba en mi cuarto”; “Este era yo, que era muy mentiroso, y mi primo se fue a pescar sin mí”.

Con el modelado conseguiremos sentimientos de logro y de dominio. Al principio, algunos niños golpean la plastilina y la arcilla, pero no tiene una intencionalidad. La intencionalidad se revela antes en la pintura y el dibujo, pues el volumen crea unas dificultades. En un principio, observamos como los niños de cuatro años trabajan la arcilla y la plastilina en el plano: aplastan la masa sobre la mesa, representando la casa o el muñeco, pero tardarán bastante más en empezar a trabajar las figuras tridimensionales.

Foto Nº 9. “Taller del Arte: ... representa mentalmente acciones y situaciones por las que ha pasado, ... base para el desarrollo de la función simbólica... “

En esta zona también se trabajan hábitos de higiene, orden y limpieza; el escolar prepara sus materiales teniendo cuidado de no mezclar pinturas, debe limpiar la mesa y los pinceles cuando termina, recogiendo y ordenando todo lo que ha utilizado.

También en esta zona se trabajo la transformación de materiales. Una caja de zapatos puede convertirse en un castillo o una casita, un bote de yogur en una marioneta, una pinza de la ropa en

un cocodrilo... El material de desecho, en este sentido, adquiere gran valor cubriendo varias finalidades: no solo la del desarrollo de la creatividad o de la psicomotricidad fina (utilizando tijeras, punzones,...) sino también el reciclaje (Ámbito de Educación Ambiental).

Foto Nº 10. "Taller del Arte: ... se trabajan también hábitos de higiene, orden y limpieza... "

Las actividades que se pueden realizar aquí son muy variadas, y la conexión con los distintos Ámbitos es múltiple. El simple hecho de realizar un teléfono con dos botes de yogur y un cabo de lana nos acercará a la Educación Tecnológica; construir la maqueta de un pueblo, con coches, calles y plazas, ..., a la Educación Vial...

Foto Nº 11. "Taller del Arte: ... transformación de materiales: una caja de zapatos puede convertirse en un castillo..."

3.1.4. ZONA DE LAS CONSTRUCCIONES

Es una zona en la que también se desarrolla el juego simbólico; pero no mediante la interpretación de roles, sino adjudicándole un papel al objeto realizado.

Cualquier material puede ser válido, desde cajas de zapatos hasta las grandes piezas de ensamblaje o las pequeñas de unir.

Mediante esas actividades, que promueven la percepción visual y táctil, el escolar tendrá una percepción más amplia de la realidad. Realiza seriaciones y clasificaciones basadas en colores o formas, añade, quita, junta, separa,..., descubre e incluso cresa multitud de relaciones entre los objetos o bloques. Eso también le ayuda en el desarrollo de su razonamiento lógico-matemático.

Asimismo, relaciona las partes con el todo, vía hacia una progresiva descentración; se estimula la superación de la yuxtaposición y el sincretismo, pues va comprendiendo como el todo se va constituyendo en base a las distintas partes. Esto le aporta la flexibilidad y facilidad de manejo con el material utilizado. Además, a través de esas actividades, se promueve la capacidad creadora, que eleva la autoestima y estimula la imaginación. Es un medio, como el modelado, de obtención de sensaciones de logro y de dominio que le ayudarán a ir superándose: "¡Mira! he metido las piezas de pinchos con las cuadradas y he hecho una nave".

Foto Nº 12. " Zona de las construcciones:... también se desarrolla el juego simbólico, pero no mediante la interpretación de roles, sino adjudicándole un papel al objeto realizado... "

Es una fuente de comunicación, ya que se proyecta afectivamente en las construcciones que realiza, expresando gran variedad de fantasías sobre ellos: "Me he hecho una máquina de fabricar águilas que luego nos montamos en ellas y nos vamos a la playa". Atribuyen cualidades imaginarias a sus realizaciones, y son vía de liberalización de energía: "Esto es una pistola para matar a los monstruos". Favorece la integración social, pues cada vez más se van uniendo para realizar construcciones conjuntas: "José Felix, Ignacio y yo hemos juntados nuestras naves, y hemos hecho una estación espacial".

3.1.5. LA CHOZA

Es un lugar de intimidad, una casita hecha con una caja grande de cartón, en la que gustan de estar sin la presencia del adulto. Es lugar de relación entre iguales, de juegos sexuales, de contar secretos y de esconder sus cosas. Difícilmente tiene el maestro acceso a él, y será necesario utilizar el ardid de las grabaciones para poder realizar un seguimiento de la actividad en el interior.

No suelen ir solos, buscan en ella la compañía, luego es un lugar de desarrollo de la sociabilidad.

Es necesario respetar los momentos en los que buscan esta intimidad del adulto, pues se trata una forma de liberación de actitudes que, frente al adulto, reprimen.

3.2. ACTIVIDADES EN LOS ESPACIOS EXTERIORES.

3.2.1. LA ARENA.

El arenario está situado en el lateral del patio, tiene forma de circulo siendo una zona bastante concurrida entre los distintos niveles. La arena es un material continuo que interconexiona las tres Áreas de Conocimiento:

- A través de la exploración y la manipulación, el niño desarrolla su coordinación general; además, establece relaciones con el grupo de iguales en los distintos juegos: llenar, vaciar, amontonar, realizar carreteras, montañas, volcanes... Estas relaciones le sirven para ir adaptándose al mundo que le rodea, a un conocimiento social, y a intentar llegar a unos acuerdos con el grupo de los iguales (acuerdos que, en la mayoría de los casos terminan en conflictos), al compartir objetos y materiales - en la medida de sus posibilidades - y al aceptar incipientes normas de actuación:

"Lleva el camión a la "montaña", y lo traes, que lo llene (yo) de nuevo".

Foto Nº 13. "La choza: ... lugar de intimidad, una casita hecha con una caja grande de cartón, en la que gustan de estar sin la presencia del adulto... "

Foto Nº 14. "La arena: ... compartiendo los objetos y los materiales... adoptando incipientes normas de actuación... "

- La arena ofrece múltiples posibilidades de uso, posibilitando estar en contacto con nociones de cantidad, volumen, peso,... permitiendo la formación de estructuras cognitivas que, posteriormente, utilizará en el lenguaje lógico-matemático.
- Mediante la creación e invención de castillos, pasteles y volcanes, etc..., el escolar entra en el mundo de la representación de la realidad sobre los conocimientos y vivencias que tiene interiorizados. Asimismo, añora el mundo de la fantasía dando vida a los muñecos, montañas, castillos...

3.2.2. EL AGUA.

Este material, muy atractivo para el escolar, le ofrece múltiples situaciones de aprendizaje y puede ser utilizado en distintos tipos de actividades experimentales de conocimiento del mundo físico: verter, salpicar, agitar, mezclar con otros materiales, o para hacer flotaciones: "Si meto en el barreño un trozo de madera, flota: es un barco; y si meto una piedra, se va al fondo: es un submarino". Esas experiencias hacen que el niño establezca relaciones de causa-efecto, sentando las pautas que le conducirán al razonamiento matemático y a la Educación Ambiental. El Ámbito de la Educación Tecnológica tiene aquí sus manifestaciones: el escolar va conociendo los descubrimientos que el agua le ofrece: "Si le echo colorante, se pone de otro color"; "Si le echo azúcar, desaparece..."

3.2.3. EL JARDÍN Y EL HUERTO

La interrelación del niño con la naturaleza propicia la asimilación de todo tipo de experiencias perceptivo-globales. Las transformaciones, los cambios, los elementos que la forman: el sol, la lluvia, el aire, la vida vegetal y animal brindan al escolar la oportunidad de investigar y manipular, llevándole a diferenciar entre el yo y el mundo exterior, es decir, un conocimiento de sí mismo y de los demás. El niño observa el entorno físico sacando sus propias conclusiones: viendo las características de las plantas, los efectos que producen la lluvia, el frío, el calor... También ponen al escolar en contacto directo con las relaciones espacio-temporales: los cambios que le suceden a las semillas cuando sembramos y regamos durante un periodo de tiempo, cómo se caen las hojas de los árboles y se secan las plantas hasta que pasa un poco de tiempo y vuelven a nacer.

Podemos hablar, de nuevo, de una interrelación entre las tres Áreas de Conocimiento, pero hay que resaltar, en este caso, el fomento de la Educación Ambiental, pues se favorecer, ahí un respeto por el medio ambiente, al crear un soporte afectivo-emocional por lo natural.

3.2.4. JUEGOS DE MOVIMIENTO

Las distintas zonas de los espacios exteriores favorecen el juego simbólico y las acciones senso-motoras, llevando a un enriquecimiento de los procesos mentales internos. Brindan la oportunidad de saltar, correr, brincar, lanzar, esconderse, pasear..., en definitiva, de relacionarse con otros niños de distintos niveles, comunicando experiencias y facilitando la convivencia en grupo. También son lugar para relacionarse con el adulto, que en unas ocasiones les servirá de intermediario en la resolución de conflictos, y en otras como medio de seguridad. Esta multitud de relaciones, junto con la libertad de elegir acciones, favorecen la conquista de la autonomía.

3.3. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL MAESTRO O EL EQUIPO DOCENTE.

3.3.1. LOS INTERCAMBIOS-CORRESPONDENCIA.

Se decidió realizar correspondencia con Centros cercanos. En nuestro barrio hay otro Centro de Educación Infantil (Escuela Infantil Belén) con el que pretendemos mantener contactos periódicos a través de intercambios y visitas de nivel. Los niños traerán o llevarán la correspondencia, que prepararán previamente en las clases, así como murales donde se dibujan cosas del Centro, cuentos con dibujos. Cuando vengan, los recibiremos en el aula, y cada grupo realizará alguna actividad (se cantará o se contarán historias, se recitarán poesías); para terminar, jugaremos todos en el patio.

Con los intercambios, se está favoreciendo en el escolar un progresivo conocimiento del mundo social donde está inmerso: conoce a otro grupo de iguales, distinto al suyo, hace una transacción de aprendizaje y conocimientos en las nuevas situaciones que se plantean con los niños de otra escuela.

En el caso de ir a la otra escuela, los niños conocen nuevos espacios, objetos y personas, que ofrecen estímulos distintos a los que normalmente reciben en su Centro, y tienen la oportunidad de comunicarse con otros iguales, mostrando sus sentimientos y conocimientos, *diferenciándose* de los demás.

3.3.2. LAS FIESTAS.

Las Fiestas, cuya planificación se realiza de manera conjunta con las familias, unen a todos los miembros de la Comunidad Escolar, enriqueciendo a todas las personas que participan. Los padres colaboran en la decoración del Colegio, en las actuaciones de la fiesta, en la realización de disfraces, facilitando materiales, ...

Foto Nº 15 "Las fiestas: ... los padres colaboran en la decoración..., actuaciones, realización de disfraces, facilitando materiales, ... "

Es muy importante "dejar hacer" a los padres: que tomen sus decisiones y las ejecuten, para que también ellos se sientan protagonistas, como parte integrante del Centro. Las fiestas fomentarán que las familias se conozcan mejor entre ellas, que conozcan a los compañeros de sus hijos, les ayudan a comprender la edad en que se encuentran sus hijos, posibilitando la confianza con los profesores. Los niños disfrutan al ver a su familia como parte de su Escuela - donde ellos pasan tantas horas a lo largo del día, la unión de la comunidad es un acto gratificante - emocionalmente hablando - hace que el escolar se integre aun más en su grupo, le hace sentir la escuela como continuación de su familia, y le permite conocer diversas manifestaciones culturales y costumbres de la sociedad a la que pertenece.

Como hemos comentado, el niño construye su conocimiento al actuar con los objetos y las personas; ese conocimiento se desarrolla con la observación, percepción y actuación con personas adultas e iguales.

En torno a las fiestas hay una fuente inagotable de actividades que los niños tomarán como suyas, ya que las realizarán con ilusión y entusiasmo: el maestro sugerirá canciones y dramatizaciones...; se confeccionarán disfraces en colaboración con las familias...; se fomentará, en definitiva, el gozo y el placer por la fiesta que está a punto de empezar. Una vez concluidas las fiestas, los escolares exteriorizaran sus vivencias en la clase, en la asamblea, en el periodo de acción en las distintas zonas, dibujando lo que más les haya gustado, haciendo montajes de la fiesta con bloque y construcciones, ...

La organización de la fiesta pasará por distintas fases: la planificación conjunta con las familias, el desarrollo, la prolongación de las vivencias mediante actividades en clase y la evaluación...

Las fiestas son el eje vertebrador de la vida cotidiana en la Escuela. Las fiestas programadas para

este curso académico son las siguientes:

- La Fiesta de la Castaña
- La Fiesta de Invierno (Navidad)
- El Carnaval
- La Fiesta de Primavera
- La Fiesta del día de la Cruz
- La Fiesta del Agua

3.3.3. LAS SALIDAS Y PASEOS.

Las salidas del Colegio entusiasman a los niños. Es un recurso más con el que contamos para realizar múltiples actividades previas y posteriores. Son ocasiones en las que el escolar recibe gran cantidad de estímulos que en la clase nunca tendría. Realizaremos salidas y paseos por el barrio donde vivimos, salidas a otros lugares, a barrios distintos al nuestro: la Fuente de la "Bicha", al Albaicín...

Examinemos, por ejemplo, la salida al Albaicín, barrio que tiene una configuración urbanística bien distinta al nuestro, en cuanto a calles, plazas, edificios, tráfico, y vistas panorámicas se refiere. Es el Albaicín un barrio antiguo de Granada, con callejuelas estrechas, empedradas, casitas blancas y bajas, poco transitado por automóviles... Nuestro barrio, el del "Zaidín-Vergeles", es un barrio de grandes edificios, de calles amplias y asfaltadas, con bastante tráfico y pocas zonas verdes...

El escolar, ante estas dos situaciones compara, diferencia estructuras y formas de organización espacial y se le amplía el campo de visión. Granada no es sólo su barrio y el de los abuelitos, hay más barrios y más personas. Le introduciremos en la historia de nuestra ciudad a través de cuentos y dramatizaciones de "moros y cristianos", poniéndolo en contacto con costumbres y valores pasados.

Para trasladarnos al barrio del Albaicín, tomaremos el autobús urbano. Conforme se recorran las calles principales de la ciudad, evocaremos e identificaremos constantemente edificios y plazas familiares: ("Ahí, trabaja mi papá"; "Mi abuelita, vive allí"...).

Foto Nº 16. "Las salidas y paseos: ... entusiasman a los niños... es un recurso más para realizar actividades previas y posteriores... "

Estaremos fomentando la observación exploración del entorno físico, mediante la continua formulación de preguntas respecto a lo que verán y la continua identificación de objetos y edificios,

... A su vez, estará participando, con su grupo, de la estructura social: estará recibiendo una serie de códigos y normas, aprender, nuevas formas de convivir con los demás, ira completando, en definitiva, su conocimiento de la organización social. Así, se podrá establecer una conexión con los Ámbitos de Experiencia:

- Educación Vial: Señales de tráfico (paso de peatones, aceras, semáforos), no formar alboroto en el autobús para no molestar.
- Educación para el Consumo: comprar chucherías, pagar al conductor del autobús,..
- Educación para la Vida en Sociedad: normas de desplazamiento por la aceras, aprendizaje de canciones, comentarios de lo que están vivenciando, comida en una plaza-parque, recogida de desperdicios, visita al mirador de San Nicolás y vuelta al Colegio.

En la Asamblea, posiblemente surjan múltiples formas de plasmar las vivencias interiorizadas, comentarios sobre la salida, lo que más les haya gustado; en la Zona de las construcciones se verá una ciudad con avenidas, semáforos, coches, edificios,...; en la zona de Arte se dibujarán autobuses, la Alhambra, carreteras,...

No podemos hablar de un Área de Conocimiento concreto: en este tipo de actividades se unirán las tres Áreas, estaremos trabajando múltiples posibilidades que confluyan en el desarrollo integral de la persona desde su globalidad.

Foto Nº 17. "Las salidas y paseos:... en este tipo de actividad se unirán las tres Áreas de Conocimiento..."

3.3.4. LAS EXCURSIONES

Las excursiones, al igual que las fiestas, serán ejecutadas y planificadas por las familias y la escuela. Se establecen los objetivos que se pretenden cubrir con la excursión: por ejemplo, la acampada que haremos a Güéjar-Sierra, cuyo objetivo final podría ser la convivencia conjunta de todos los miembros de la comunidad escolar. Los contenidos estarían enmarcados dentro del Ámbito de la Vida en Sociedad: las relaciones de distintas familias, con distintos hábitos y costumbres (de esta manera. estamos permitiendo a los escolares crear vínculos afectivos para una relación interpersonal); en cuanto a los conocimiento de nuevos espacios físicos y naturales, nos estaríamos moviendo en el Ámbito de la Educación Ambiental, etc...

Foto Nº 18. "Las excursiones:... el objetivo final podrá ser la convivencia conjunta de todos los miembros de la comunidad escolar..."

Con las familias, se comentarán tiempos e itinerarios más convenientes, el material que deben preparar, el tipo de vestuario (si hace frío, o calor, en el lugar al que vamos).

Con los escolares, el maestro planificará desde la clase:

- La preparación del material que se vaya a llevar para la recogida de muestras (frutos de árboles, hojas, tallos, animalitos, ...).
- El aprendizaje de alguna canción para la ocasión.
- Se harán preguntas: ¿Dónde vamos?; ¿Para qué?; ¿Cómo es el lugar?; ¿Qué se puede hacer allí?...
- Se prepararán algunos juegos propuestos para realizarlos en plena naturaleza.
- A la vuelta de la excursión, una vez en clase, se comentarán las vivencias interiorizadas mediante la expresión oral en la asamblea, los distintos tipos de representación (gráfica, dramática, ...) y las posibilidades que el escolar manifieste libremente.
- Durante mucho tiempo después, observaremos y apreciaremos juegos, acciones y expresiones relacionadas con este tipo de acontecimientos extraordinarios a su vida cotidiana.

4. LA EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROCESO

La evaluación, entendida como proceso, significa que cada uno de los elementos que intervienen en la enseñanza deben ser valorados: los espacios, los tiempos, las relaciones de las familias con la escuela, los objetivos, los contenidos, los materiales, el equipo de maestros...

El maestro deberá descodificar el significado de los comportamientos de los escolares, y valorar su importancia respecto a cómo se apropia del espacio y los objetos, como reacciona con los adultos, como juega en el grupo (en solitario, en grupo, o con el maestro), como contacto con los demás, etc...

No pretendemos hacer un modelo exhaustivo de evaluación, ya que sería interminable, más bien queremos mostrar una forma de realizarla en consecuencia con nuestra filosofía educativa.

4.1. ASPECTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

A. RESPECTO AL JUEGO Y ACTIVIDADES EN LAS DISTINTAS ZONAS ESCOLARES

En el juego, el escolar se expresa como realmente es, exterioriza sus vivencias, sentimientos y estados emocionales, favoreciéndose el desarrollo completo de su personalidad; por lo tanto, será uno de los aspectos más importantes a la hora de ir realizando la observación directa en el aula.

Dependiendo de su madurez, el escolar será más o menos creativo en la manipulación de los objetos y su relación con los demás. Así, podemos encontrar niños capaces de realizar juegos con distintas variaciones, en los que se relacionan, se diferencian características, propiedades, ... de objetos, y otros que realizan juegos de tipo manipulativo con los objetos (cogiéndolos, transportándolos, ...), y sin mantener relación alguna con sus iguales.

Criterios de evaluación para tener en cuenta en la zona de las construcciones y los bloques:

- ¿Realiza clasificaciones con los objetos y cosas que utiliza?
- ¿Nos indica las características, diferencias y similitudes con otros objetos?
- ¿Utiliza los nombres y propiedades de los objetos?
- ¿Es capaz de comparar?; por ejemplo, ¿hace una cochera donde quepa el coche que está utilizando?
- ¿Da distintos usos a los materiales y los objetos?
- ¿Ordena los materiales a la hora de recoger?
- ¿Es capaz de contar las cosas que está utilizando?
- ¿Realiza correspondencias en los ensamblajes, construcciones,... ?
- ¿Es un niño cooperativo en el juego, presta o ayuda a otros en la actividad?
- ¿Es capaz de realizar construcciones y juegos distintos?
- ¿Repite diariamente los mismo juegos?
- ¿Es agresivo o violento cuando le rompen su construcción?
- ¿Observa o actúa sobre los objetos?
- ¿Juega en solitario?

El análisis de estos indicadores nos da las claves del desarrollo madurativo del escolar de cuatro años, respecto al nivel que ha alcanzado en los procesos cognitivos, y en el de socialización y

comunicación en el grupo de iguales.

Criterios de evaluación para tener en cuenta en la zona tranquila:

- Realiza puzzles ¿en grupo o solo?
- ¿Pide ayuda al maestro o a algún compañero cuando se le presenta alguna dificultad?
- ¿Respeta las normas de esta zona? (respecto al orden y organización de los cuentos y puzzles, de cómo los utiliza...)
- Observa los cuentos ¿en grupo o solo?
- ¿Comenta las imágenes con sus compañeros?
- ¿Es capaz de narrar o expresar las secuencias del cuento?
- ¿Pide que el maestro le cuente un cuento específico?

Criterios de evaluación para tener en cuenta en el Taller del Arte:

(Utilizado como medio de expresión de los conocimientos interiorizados, sentimientos y estados emocionales)

- ¿Es capaz de realizar producciones con los materiales que se brindan? (Plastilina, arcilla, cartulina,...)
- ¿Pide ayuda a los compañeros? ¿al maestro?
- ¿Complica sus creaciones?
- ¿Conoce los materiales que tiene a su disposición?
- ¿Es capaz de inventar motivos? ¿Copia modelos que ve a los compañeros o en clase?
- ¿Representa en sus creaciones vivencias del colegio o fuera de él?
- ¿Es capaz de encontrar funciones propias a la producción que hace?

Respecto al dibujo libre, podemos marcar los siguientes criterios de evaluación:

- ¿Cómo controla el trazo?
- ¿Qué conocimiento tiene del esquema corporal?
- ¿Qué temas expresa con más interés?
- ¿Se repiten los mismos dibujos?
- ¿Plasma vivencias de la clase o del exterior?
- ¿Es capaz de representar gráficamente sus construcciones y/o juegos de otras zonas de la clase?
- ¿Qué fantasías expresa en los dibujos?
- ¿Qué materiales utiliza en sus producciones?
- ¿Es capaz de comunicarnos lo expresado en su dibujo?
- ¿Nos comunica lo expresado con frases narrando una historia, o sólo utiliza palabras?
- ¿Muestra a sus compañeros su producción?
- ¿Colorea los dibujos, o sólo hace el contorno?

Criterios de evaluación para tener en cuenta en la Zona de la Casa:

(Se dan una serie de juegos de representación y juegos dramáticos que nos datan las claves del desarrollo del proceso de aprendizaje)

- ¿Representa papeles variados?
- ¿Comparte papeles con otros niños?
- ¿Hay flexibilidad en los papeles que representa, en cuanto a la dualidad de dominación y sumisión? (a veces es papá y a veces el niño pequeño, es médico y en otras ocasiones es el enfermo, etc...)
- ¿Su juego pasa por distintos estadios? es decir, ¿Presenta situaciones agradables que se complican para llegar a un final feliz?
- ¿Secuencia los juegos de roles?
- ¿Representa papeles de protección (bebés), de poder (Supermán) y de destrucción (animales, el "Malo", etc...)?
- ¿Utiliza el diálogo con otros niños en el desempeño de papeles?
- ¿Cuánto tiempo permanece en el desempeño de roles?
- ¿Utiliza los sonidos y acciones reales en situaciones de desempeño de papeles?
- ¿Manipula objetos y materiales en la cocina?
- ¿Ordena y establece relaciones objeto-persona con los utensilios en la mesa (platos, cubiertos, vasos, tazas, servilletas, ...)?
- ¿Elabora recetas sencillas (untar mantequilla, hacer masa de harina, ...)
- ¿Ordena y devuelve los materiales y utensilios a su lugar de origen cuando termina?
- ¿Se disfraza solo?, o ¿pide ayuda a un compañero / al maestro?
- ¿Es capaz de maquillarse sin ayuda?
- ¿Qué disfraces suele utilizar? ¿Usa siempre el mismo, o cambia dependiendo de los roles?
- ¿Es reclamado por sus compañeros en las representaciones?

Criterios para tener en cuenta en la zona central:

(Es el lugar de la asamblea y períodos de recuerdo, donde cada escolar comunica al grupo sus intereses y conocimientos sobre los temas, las actividades que va a realizar o ya realizadas, donde se hace lectura de cuentos por parte del maestro, se inventan nuevos cuentos, se canta y recitan poesías, adivinanzas y retahílas,... Se puede constatar el grado de integración y aceptación en el grupo, así como el proceso madurativo del escolar)

- ¿Qué temas surgen con más frecuencia? ¿Por qué?
- ¿Qué temas propone el maestro?
- ¿Qué escolares suelen hablar sobre el tema, y quien habla menos?
- ¿Se guarda el turno de palabra?
- ¿Qué vocabulario y construcción de la frase hace?
- Las intervenciones ¿son duraderas o cortas?

- ¿Sabe escuchar a sus compañeros, o se distrae con otras cosas?
- ¿Comenta al grupo lo que va a realizar después?
- ¿Qué conocimientos previos tiene sobre el tema propuesto?
- ¿Qué conocimientos ha adquirido después del proceso?
- ¿Comenta sus experiencias y las vivencias experimentadas fuera de la clase?
- ¿Se siente tranquilo y confortable hablando con los demás?
- ¿Tiene dificultades al expresar sus ideas? (¿De qué tipo?)
- ¿Sabe los nombres de las zonas de la clase, los objetos y materiales que puede encontrar en cada una?
- ¿Conoce los nombres de los niños de su clase?
- ¿A qué compañeros hace referencia en sus diálogos?
- ¿Con qué compañeros suele emprender sus acciones?

En el período de recuerdo y comida se pueden emplear los siguientes criterios de evaluación:

- ¿Comenta lo que ha hecho en el periodo de acción?
- ¿Muestra al grupo sus producciones y las comenta?
- ¿Qué temas nuevos suelen surgir?
- ¿Con quién habla cuando come el bocadillo/la fruta?
- ¿Hace “proyectillos” de lo que va hacer en el patio, y con quién?
- ¿Comparte su comida con quien no ha traído nada?
- ¿Suele estar contento y animado?

En el momento de encuentro y acción conjunta, se harán actividades propuestas por el maestro; también se podrán utilizar criterios que nos den claves acerca de la evolución del escolar:

- ¿Muestra atención cuando le narramos un cuento?
- ¿Contesta a las preguntas que se le hacen del cuento?
- ¿Narra el cuento siguiendo las secuencias ocurridas?
- ¿Realiza dibujos, producciones en plastilina, etc... sobre el cuento?
- ¿Pide que se le cuente otro cuento?
- ¿Puede crear un cuento con el grupo de compañeros?
- ¿Retiene las canciones con facilidad?
- ¿Qué canciones le gustan más?
- ¿Le gusta aprender pequeñas poesías?
- ¿Qué tiempo tarda en aprender una canción o una poesía?
- ¿Qué dificultades tiene en la expresión?
- ¿Disfruta cantando, recitando al grupo?

B. RESPECTO A LAS TRES ÁREAS DE CONOCIMIENTO

(Conocimiento de sí mismo, Conocimiento del Mundo Físico y Social, y Comunicación y Representación.)

La información recogida respecto a la evaluación se puede agrupar en función de las Áreas de Conocimiento, dándole así un formato que nos facilitará la elaboración de los distintos informes perseguidos:

- Sobre el niño.
- Sobre el grupo.
- Sobre el funcionamiento de la propuesta metodológica.

En la evaluación de estas Áreas, vamos a utilizar los siguientes criterios:

Respecto al conocimiento de sí mismo, tendremos que observar si conoce las partes de su cuerpo, si las nombra (mediante pequeños juegos: “Vamos a tocarnos el tronco, ahora la pierna,..” “A que no sabes cómo se llanta lo que me estoy tocando”, etc...), si es capaz de representar el cuerpo humano gráficamente, o de ver las partes que faltan. En sus desplazamientos veremos cómo corre, sube o baja escaleras, que posturas más usuales adopta en sus actividades, cuando está sentado, de pie, en cuclillas, ... Observaremos asimismo el predominio de la lateralidad que tiene (le diremos que mire por un tubito de papel higiénico, para ver el ojo que predomina; para el pie, que le de una patada a un balan y, para la mano, observaremos cómo realiza sus actividades; si mantiene con su cuerpo el compás de un tambor o una canción...

Respecto a la utilización de los objetos, tendremos que evaluar la utilidad que les da, con que precisión y prehensión los coge.

También evaluaremos si los comportamientos corresponden a su estadio evolutivo: si realizara juegos senso-motores (estaría, por ejemplo, en un estadio inferior, o puede tratarse de la expresión de situaciones emocionales aun por elaborar), si hace juegos de representación de papeles y dramáticos. Observaremos los juegos que prefiere, con quién juega, qué papeles elige y qué papeles rechaza.

Otro aspecto que hay que tener muy en cuenta son las relaciones sociales que mantiene con sus compañeros. Veremos con quién juega en especial, quién lo reclama o si, por el contrario, juega solo, o simplemente observa como interactúan sus compañeros. Si el niño juega en solitario, repitiendo juegos, o estructuras en las construcciones, con una actitud contemplativa más que creativa ante los objetos y sus compañeros, nos encontramos ante un proceso de integración que aun no está realizado totalmente.

Comprobaremos si conoce los espacios que le brinda la clase, y si sabe las actividades específicas que se realizan en cada una de las zonas de acción.

Respecto a la socialización, además de los criterios de evaluación anteriores tenemos que valorar como respeta las normas de uso, de organización y orden de los objetos y materiales, cómo aplica las normas adoptadas en las asambleas o respeta a sus compañeros en los juegos; si tenemos que ir recordándole continuamente las normas del grupo, o tiene reacciones violentas o agresivas en atropellos con algún compañero, estaremos ante un niño poco desarrollado.

Para valorar los conocimientos que el escolar tiene respecto al lenguaje lógico-matemático, debemos ir anotando cómo explora y crea con los materiales continuos y separados; cómo clasifica objetos materiales y utensilios atendiendo a criterios de forma, color y tamaños; si es capaz de hacer seriaciones con los materiales a través de comparaciones, ordenaciones y demás relaciones; si

sabe establecer relaciones de causa a efecto (“Si regamos las semillas, crecer, una planta cuando pase un tiempo”); si es capaz de comparar objetos, personas, paisajes y situaciones; si conoce los distintos periodos de la vida cotidiana de la clase; si sabe secuenciar una historia, un acontecimiento o un cuento, etc...

Aunque la evaluación remita a las distintas formas de expresar y representar las vivencias, experiencias y sentimientos, también deberemos valorar como el escolar comprende y utiliza los mensajes.

Respecto al lenguaje, tendremos que observar como el escolar se comunica con los demás: si utiliza la mirada, el lenguaje verbal o el contacto físico; si mantiene dialogo con sus compañeros en la asamblea, en el juego; si habla sobre temas propuestos, si sabe describir objetos, acontecimientos y actividades realizadas; si observa y piensa que los demás niños también tienen sentimientos y si nos comunica, a su vez, los suyos, sus emociones...

También valoraremos si le gusta leer imágenes, observar cuentos de imágenes; si es decidido o tímido a la hora de recitar pequeñas poesías o adivinanzas; si es capaz de crear pequeños cuentos secuenciados o poesías; si le gusta escuchar música, o aprende canciones con facilidad.

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con respecto a los instrumentos de evaluación, aunque ya hayan sido tratados en varios apartados del proyecto, intentaremos ver aquí la utilización concreta que de ellos hacemos en el nivel de cuatro años.

A. EL DIARIO

Es esencial en nuestro Proyecto Curricular: además de constituir un registro de datos, el Diario ayudará, conforme se progrese en su manejo, a “aprender a mirar”; también se hace necesario estar atento a las conversaciones entre los niños, aprender una nueva forma de escucha. Siempre se ha dicho que la evaluación en estas edades se realiza a través de la observación; en realidad, es muy difícil captar en su totalidad la multitud de hechos y acciones que diariamente suceden en el aula o en el Centro, pues la habilidad para ir detectando *hechos significativos a pesar de su sutileza* se adquiere poco a poco. La recogida de algunos datos en el diario puede ayudar mucho a “caer” en aquellos detalles que, en un principio, pasaban desapercibidos o eran mirados desde un enfoque más global.

Ya se explicitó el uso del Diario, así como la transcripción que de el se hace y las funciones que cubren en el Plan de Acción de tres años, por lo que no vamos a volver a desarrollar este tema, aunque si nos gustaría incidir en el gran valor que tiene para nosotros.

B. HOJAS DE REGISTRO

Al transcribir esas primeras anotaciones en los distintos apartados del Diario, en nuestro primer acercamiento a una sistematización de las mismas, recurriremos a “categorías” que nos permitan ver que nuestra evaluación se basa en una observación realmente sistemática. Paso previo será el establecimiento de los criterios de evaluación, que ya se han incluido en el apartado anterior.

Pues bien, unificando criterios de evaluación y datos del Diario, hemos elaborado una serie de hojas de registro (incluidas en el Anexo correspondiente al capítulo de Evaluación). La primera y más básica es la detección de intereses. En esta hoja recogemos las preferencias de los niños por una zona de acción u otra, y el tipo de actividad o juego que en ella se desarrolla.

De la detección inicial que hagamos a principio de curso surgirá la organización de espacios, tiempos y materiales, pero no olvidemos que esa detección es continua a lo largo del curso y que, en función de los cambios de esos intereses, variaremos y reestructuraremos las zonas de juego, la ubicación

de ciertos materiales, intercambiaremos cuentos y juegos con otras aulas, etc...

Cada zona de acción conlleva un seguimiento de la actividad que el niño ahí realiza. Las hojas de registro nos ayudarán a realizar un seguimiento individual y a establecer una clasificación exhaustiva de categorías que aúnen distintos comportamientos.

Así surgen las hojas de seguimiento de la Casita, en la que se recogen las acciones que se realizan, los papeles que se asumen, el tipo de interrelación que se realiza, el uso del material, el establecimiento de secuencias, así como los contenidos relativos a los distintos ámbitos de Experiencia que se manejan. De igual forma procederemos para el seguimiento de la Zona tranquila y el de la Zona de las construcciones.

Por ser el último eslabón del proceso de cualquier actividad que se realiza en el aula, el **dibujo libre** reviste. especial importancia, por lo que sus producciones quedan recogidas en dos hojas de registro distintas. El valor que cobra el dibujo en nuestra concepción del proceso educativo nos hace ver en este dos aspectos bien diferenciados: de un lado, proyecta la madurez del niño a nivel de evolución grafomotriz; por otro, es expresión de vivencias, sentimientos, conflictos, fantasías y conocimientos acerca de un tema determinado que, de alguna forma, tienen que quedar reflejados en calidad de fuente de información fundamental para el maestro.

Así, en la primera hoja consignaremos datos acerca de su evolución gráfica, con los rasgos más característicos que el niño presenta en cuatro años (línea de tierra, transparencias, abatimiento), el estudio sobre la figura humana (distribución de cabeza-tronco, dedos y cuello). En la segunda aparecer, su inclinación por un tipo de material u otro (rotuladores, ceras blandas o duras, pinturas), el tipo de vivencias que expresa, si las verbaliza además o no, si posee intencionalidad, el tipo de ayuda que requiere y, por supuesto, los contenidos referidos a los distintos Ámbitos que en el dibujo aparecen.

Somos conscientes de que existen multitud de actividades y tareas que no hacemos constar en los registros a pesar de estar presentes en la vida cotidiana del escolar; incluirlas todas supondría que el maestro tuviera que limitarse a la elaboración de hojas de registros en clase, y no es ese su cometido, pues su intervención en el aula es muy valiosa, como ya hemos visto. Hemos decidido elaborar aquellas que nos parecían más significativas, más operativas, y someterlas a un proceso de renovación continua, eliminando unas e introduciendo otras conforme avanza el curso.

C. FOTOS Y GRABACIÓNES DE CASETES VÍDEO Y AUDIO

Además de ser el soporte para la evaluación que realiza el Equipo, constituyen instrumentos muy valiosos para la autoevaluación. En ellos podremos analizar nuestros fallos, vicios, muletillas, e incluso nuestro currículo **oculto**, del que, en numerosísimos aspectos y ocasiones, no somos en absoluto conscientes.

D. ENTREVISTAS

Este aspecto está ya ampliamente desarrollado en el capítulo dedicado a la Familia del Proyecto Curricular, así como en la Evaluación del escolar de este mismo Proyecto.

ANEXO II

TRANSCRIPCIÓN DE LA REUNIÓN - EVALUACIÓN CONJUNTA ENTRE FAMILIAS Y MAESTRO

Ejemplificación de una sesión.

La evaluación conjunta se realiza una vez por trimestre. Es un instrumento que nos sirve para contrastar nuestra valoración del grupo con la de los padres, de esta forma constatamos los logros y deficiencias a lo largo del trimestre, también nos refleja el sentir de las familias respecto a la educación que están recibiendo sus hijos en el Centro. Esta reunión - evaluación va dirigida al grupo en su totalidad, no se trata de evaluar a los escolares en particular sino de hacer una crítica constructiva para marcar las directrices del trimestre siguiente. Creemos que es Fundamental que los padres participen en el diseño de objetivos que deben guiar la vida del grupo, y a su vez, deben conocer el estadio evolutivo que atraviesan sus hijos para que sepan comprender hasta donde pueden llegar en sus conocimientos y maduración, ya que normalmente hay una concepción errónea respecto a las adquisiciones y logros de un niño de cuatro años.

DESARROLLO DE LA REUNIÓN - EVALUACIÓN

Se organizan tres o cuatro grupos de padres/madres; el maestro propondrá, las cuestiones que deben debatir, además de las que cada grupo crea pertinentes; después de un tiempo prudencial cada grupo comunicara al resto sus conclusiones estableciendo un diálogo entre todos los participantes. El maestro deberá ir tomando nota y explicando las incógnitas que vayan surgiendo.

Encuesta

1 . ¿Qué pensáis que debe aprender vuestro hijo en la escuela?

2. ¿Qué cambios habéis observado durante este trimestre en vuestro hijo?

3. ¿Qué pensáis que ha quedado sin hacer en este trimestre en la escuela?:

- En relación con el maestro.
- En relación al grupo.
- En relación al Centro.

Respuestas dadas por los distintos grupos:

1. ¿Qué pensáis que debe aprender vuestro hijo en la escuela?

GRUPO Nº 1

- A compartir
- A relacionarse
- A ser más ordenado
- A perfeccionar su lenguaje
- A ser más autónomo
- A conocerse

GRUPO Nº 2

- Perfeccionamiento del lengua lenguaje
- Relacionarse con sus compañeros
- Aprender a comunicarse

GRUPO Nº 3

- Normas de conducta, a convivir con los demás y relacionarse
- Aprender a compartir con los demás y con sus hermanos y padres
- A comunicarse mejor

2. ¿Qué cambios habéis observado durante este trimestre en vuestro hijo?

GRUPO Nº 1

- Es más independiente
- Es más creativo
- Tiene aprehendido el concepto de grupo familiar
- Ha progresado en el dibujo
- Insiste en venir al colegio, incluso los domingos
- Pregunta el por qué de todo
- Se interesa por recopilar cualquier objeto que, antes, era desechable, para llevarlo a clase

GRUPO Nº 2

- Se ha hecho más solidario, comparte mejor sus juguetes y objetos personales
- Comunica mejor lo que quiere o piensa
- Exige que se le escuche
- Acepta el grupo
- Es más responsable

GRUPO Nº 3

- Se ha ordenado más, respecto a sus pensamientos
- Es más critico
- Se comunica más y mejor

3. ¿Qué pensáis que ha quedado sin hacer en este trimestre en la escuela?

EN RELACIÓN CON	GRUPO Nº1	GRUPO Nº2	GRUPO Nº3
EL MAESTRO	Buena adaptación entre el maestro y los niños Tiene mucha influencia sobre ellos, a pesar de la corta duración del primer trimestre	No se les han enseñado los números Tendrían que aprender idiomas.	Pensamos que ha llevado una buena dinámica con nuestros hijos y con nosotros Las líneas metodológicas empleadas, creemos que son las idóneas para esta edad
EL GRUPO	El objetivo de conocerse y tener buena relación, lo notamos conseguido	No se les han enseñado los números Tendrían que aprender idiomas	Nada que objetar; observamos que los niños están contentos de sus compañeros y de su clase Han hecho amigos y se encuentran integrados
EL CENTRO	Hay que terminar las obras del patio Hay que acondicionar las zonas de recreo	No se les han enseñado los números Tendrían que aprender idiomas	Falta de acondicionamiento del edificio a las edades de estos niños: los asientos no están a su altura, los espacios de recreo están en obras Tardanza en la terminación de las obras del patio

se comunicaban los resultados, se iban debatiendo las cuestiones más polémicas. Por ejemplo, respecto al aprendizaje de los números, comentamos que era más interesante aprender la noción de cantidad a través de clasificaciones, seriaciones, cuantificadores y demás relaciones espacio-temporales antes de entrar en la representación numérica. Respecto a la terminación de las obras del patio, comentamos que no estaba en manos de los docentes su finalización.

3. PLAN DE ACCIÓN. NIVEL 5 AÑOS

0. INTRODUCCIÓN

A partir de nuestra Propuesta Metodológica, establecimos un Plan de Acción que orientara nuestras intervenciones en el aula, además de constituir un marco del que se derivarán las implicaciones de esta Propuesta, adaptadas ya a las características, necesidades educativas e intereses de los niños del nivel de 5 años, pues la organización de espacios y tiempos diferente sensiblemente lo que se estableció para los de 3 y 4 años.

La vida cotidiana del aula toma ritmo propio; las necesidades y expectativas son diferentes; surge la necesidad de utilizar formas de expresión más elaboradas, por lo que se prestará especial atención a las bases de la lecto-escritura.

Además, se tenderá a consolidar todos aquellos hábitos que favorezcan la acción educativa en la Educación Primaria:

- Atención
- Permanencia en una actividad
- Utilización de recursos
- Etcétera...

1. CONCRECIONES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Concretamos aquí los principales núcleos que articulan la vida del aula, y en torno a los cuales gira toda la acción en ésta y en el Centro.

1.1. EL JUEGO

En estas edades se superponen dos tipos de juego: el juego simbólico, más evolucionado que en niveles anteriores (y bastante mediatizado por la televisión), y el juego de reglas, que se va desarrollando.

Las *principales implicaciones pedagógicas* del juego en el nivel de 5 años son las siguientes:

- El establecimiento autónomo de normas y su respeto.
- El respeto a las producciones de los demás.
- El juego se hace más cooperativo, pues ya aparece una verdadera actividad grupal.

- Sus juegos ya comprenden una fase de planificación, un desarrollo y un desenlace.

Principales implicaciones sociales del juego, entendiendo la importancia de las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje:

- Va cobrando importancia el reto y el desafío ante las acciones, en un intento de superación constante.
- Se incrementa de forma notable la comunicación entre iguales y con los adultos.
- Las acciones son mucho más autónomas.
- Las elecciones de actividad y amistades son mucho más claras; surge la pandilla.

Aparece una *diversificación* y mayor motivación en los juegos sexuales:

- Actitud de descubrimiento del cuerpo, no sólo ya en las diferencias anatómicas, sino en la función sexual.
- Mayor manifestación del pudor (apreciado en risitas, tonterías, chistes, ocultaciones e intimidad, etc.)
- Planteamiento de numerosas preguntas o enigmas acerca del origen de la vida.

1.2. VIDA COTIDIANA

Para este nivel, la vida cotidiana permite un continuo proceso interactivo de acción - comunicación; es preciso subrayar aquí que la *asamblea es articuladora de toda la actividad*. Además de los momentos preestablecidos para su realización, será frecuente la llamada a la comunicación del grupo para:

- La resolución de conflictos sociales y cognitivos: se plantea un debate sobre los temas, manteniéndose durante algún tiempo (a diferencia de los del 4 años, permanencia del tema aun es muy escasa, además de interferir temas distintos, y de los de 3 años, para quienes la asamblea giraba en torno a intervenciones en cascada, repitiendo unos lo que dicen los demás.
- Se concreta en temas más conectados con la vida real (En los 4 años, vimos que interfieren fantasías, sueños, etc.)
- La verbalización sobre las producciones y acciones se hace en grupo, en comunicación a los demás.
- Ya es posible llevar a cabo, en el seno de la asamblea, la planificación (más organizada que en niveles anteriores), el desarrollo y la evaluación de las acciones.

De lo que se debate o surge en la asamblea se deriva, muchas veces, una actividad basada en:

- Objetos o ideas que aportan los niños al grupo. (Por ejemplo, la aportación de un esqueleto de goma a la escuela por parte de uno de los niños deriva en una actividad de investigación sobre el cuerpo).
- Acontecimientos de la vida cotidiana ajenos a la escuela.

La vida cotidiana del aula es mucho más autónoma, diversa y densa que en niveles anteriores:

- Existe una mayor diversificación de actividades, y se profundiza más en cada una de ellas.
- Se aprecia mayor soltura en la organización y verbalización de las acciones.
- Se observa asimismo una coherencia significativa entre las distintas vivencias y la diversificación de su expresión.

- Se nota mayor autonomía en las actuaciones que realizan en todos los espacios del Centro y en las actividades internivelares.
- Destaca su mayor capacidad de iniciativa y toma de decisiones.

En lo relativo a los *hábitos y normas*, la conciencia moral empieza a asomar, y aparece una mayor madurez para establecer y consolidar hábitos; mientras que, para los de tres años, los hábitos iban más referidos a la higiene y afirmación del control de esfínteres, en los de cinco esta madurez desemboca en:

- Autosuficiencia en coger, utilizar y guardar un material.
- Los "grandes conflictos" (abundantes en los 3 y 4 años, debido a un fuerte egocentrismo y una descentralización escasa) van desapareciendo para dar paso a una Autosuficiencia para establecer el orden de utilización dentro del grupo.
- Mayor cuidado en el uso del material.
- Las normas son establecidas por los mismos escolares. (Basta con una sugerencia del adulto para que se establezca la norma).

Los recursos utilizados son más diversos, empleándose de una forma más compleja. Los objetos son investigados desde distintas perspectivas: desde su función real al "como si", pasando por una actitud de curiosidad acerca de su composición física.

La aparición de grupos estables permite una acción simultánea más intensa, facilitando así una intervención del adulto mucho más profunda y organizada. Mientras que, en los tres y cuatro años, el *Proyecto-Juego* es un esbozo más mediatizado por el adulto, en los cinco años cobra realmente su dimensión; actividades y juegos de los de esta edad marcan modelos y pautas para los más jóvenes, por lo que los mayores se convierten en los miembros más influyentes en la organización de la vida cotidiana de la escuela.

1.3. LA FAMILIA

Para no ser excesivamente reiterativos, mostraremos sólo un esquema de este apartado, remitiendo el lector a los PLANES DE ACCIÓN de tres y cuatro años, así como al capítulo dedicado a LA FAMILIA, ya que las implicaciones son similares.

Diferenciamos:

- Momentos de entrada y salida a la escuela.
- Participación en fiestas y salidas.
- Momentos de reflexión conjunta: reuniones de evaluación y asambleas de padres.
- Participación en la vida cotidiana del aula: aportación de materiales y participación activa en el aula.

1.4. GLOBALIZACIÓN

El niño de 5 años sigue captando la realidad globalmente. Ahora bien, al disponer de unos esquemas mentales más complejos y estructurados, la apreciación sobre la realidad será mucho más rica y amplia. Se acerca a experiencias más lejanas. Mientras que, con tres años, captaba lo inmediato a sí mismo, y en consonancia con su mundo familiar, con cinco años amplía su visión de la realidad exterior a acontecimientos más lejanos: sociales.

La progresiva descentración y superación del egocentrismo, le permite apropiarse de acontecimientos exteriores y ajenos.

En relación con el juego, el acceso a la norma, como ya hemos mencionado, le permite la iniciación en la apropiación de la experiencia cultural que le rodea. Empieza a entender la estructura y organización de la sociedad ubicada en un medio físico, y progresivamente va tomando conciencia de que forma parte de ella. Esta evolución que ya apreciamos en los niveles de tres y cuatro años, le va a permitir el acceso al conocimiento de esa realidad a través de un sistema de códigos cada vez más estructurado: códigos visuales (señales de tráfico, carteles, etc...), acústicos, etc.

En este sentido, el Plan de Acción de 5 años es momento para apreciar y considerar cómo han ido madurando los pre-requisitos para el acceso a los códigos y el despertar a la necesidad de conocerlos y manejarlos.

De ahí que incluyamos ahora un apartado donde se relacionan específicamente los "pre-requisitos de la lecto-escritura", es decir, cuáles son las bases para poder acceder a dichos códigos.

1.5. MADURACIÓN Y REQUISITOS PARA LA LECTO-ESCRITURA

Este tema también ha sido debatido por el Equipo, en parte debido a que en el nivel de cinco años, las familias demuestran tener expectativas, e incluso preocupación, acerca de este aprendizaje. En nuestros debates sobre el tema, hemos llegado a conclusiones tales como: *nunca debe centrarse el aprendizaje desde la Educación Infantil en buscar el camino de la lecto-escritura, ya que no respetaríamos la globalidad del niño en la forma de aprender, cortaríamos muchas iniciativas e investigaciones propias del niño, que aunque pudiéramos dirigírselas en parte, no sería un proceso tan enriquecedor.*

Por otra parte, no podemos obviar la petición que surge del niño sobre la comunicación escrita, a finales del nivel de cuatro años y, de forma más generalizada, en el de cinco; en dicha petición pueden darse muchas influencias, tanto por parte de la familia como por los vecinos, o amigos, etc.

Lo que sí es cierto es que si el niño muestra curiosidad y necesidad de ese aprendizaje (varía bastante de unos niños a otros), debe respetársele como en otros temas. Eso no significa que nos tengamos que lanzar, con un método bajo el brazo, a alfabetizar la clase a diestro y siniestro, para la consecución de estos objetivos, sino más bien ir satisfaciendo su curiosidad, y sobre ella avanzar.

Otro planteamiento que hemos hecho nuestro y queremos reflejar aquí es que el niño, antes de aprender a leer y escribir, tiene que alcanzar una **madurez** o nivel de desarrollo que le permita adquirir lo que consideramos **pre-requisitos** para dicho aprendizaje.

Lo que realmente nos preocupa en el Ciclo de tres a seis años es el desarrollo de su madurez, proceso por el que va aprendiendo evolutivamente gran variedad de preconceptos y habilidades. En el nivel de 5 años, evaluaremos parte de estos. Si bien el aprendizaje de materias instrumentales debe formar parte de la Educación Primaria, asumimos la responsabilidad de prepararle para que esto le sea más fácil.

Hasta aquí, hemos visto la necesidad o petición de los niños al final de la etapa de 3-6 años. También cabe al menos, a nuestro juicio - otra forma de enfocar este tema: conectándolo con las llamadas Áreas, y principalmente con el **Área de Identidad y Autonomía Personal**, porque sólo a través de la actividad con su cuerpo el niño ira percibiendo y organizando su actividad mental, organizándola intelectualmente para ir adquiriendo aprendizajes que le van acercando cada vez más a las distintas formas de comunicación de nuestra cultura. Es decir que, paralelamente, también estaría interrelacionado con el **Área de Comunicación y Representación**.

Llegar a aprender la lecto-escritura, (repetimos que no consideramos este caso como un objetivo de la Educación Infantil, pero si el posibilitar los aprendizajes previos a esta) también está relacionado con el **Área del Medio Físico y Social**, en cuanto a que el niño quiere representar y comunicar

en sus distintas formas, en función de la evolución de sus apreciaciones acerca de los hechos y los conocimientos que construye a partir de la realidad y sus fenómenos.

Lo conciso de esta explicación se debe a que este apartado está totalmente relacionado con todo el marco de referencia y con el posicionamiento inicial en el que insertamos nuestro Plan de Acción. Lo que sí detallaremos son los aspectos madurativos:

A. PRE-REQUISITOS PARA LA LECTO-ESCRITURA

Somos conscientes de que el aprendizaje de la lecto-escritura pone en juego una actividad intelectual compleja. que requiere dominar unas adquisiciones que se logran con exilo cuando se alcanza la madurez evolutiva necesaria para éste.

La **madurez** es, para nosotros, un concepto en el que intervienen diversos factores que influyen en la capacitación de estos requisitos:

1. Factores fisiológicos.

2. Factores intelectuales.

3. Factores ambientales.

4. Factores emocionales.

1. *Factores fisiológicos* importantes son una visión y audición adecuada, así como un desarrollo psicomotor equilibrado, para percibir coordinadamente todas las nociones que afectarán a la consecución de los requisitos para dicho aprendizaje.

2. *Factores intelectuales*: queremos hacer especial hincapié en la necesidad de diferenciar claramente entre edad cronológica y maduración, correspondiendo este último termino a un nivel mental o de desarrollo para los aprendizajes; es decir, que no por que tenga una edad determinada un niño está preparado para ciertas actividades, aunque otros niños sí lo estén.

3. *Factores ambientales* son aquellos que influyen de forma directa en el niño, y tenemos un ejemplo de ello en la familia y el nivel sociocultural. La familia influye de forma notable en el tema de la lecto-escritura, por el valor que le conceda y el momento en que opine que deba empezar el niño-a adquirirla. Esta influencia puede favorecer el aprendizaje (y, en ocasiones, entorpecerlo, ya que la familia puede llegar a angustiar al niño con sus peticiones).

4. *Factores emocionales y de personalidad*: No se pueden desligar de los anteriores apartados. El niño procura satisfacer su curiosidad por este aprendizaje en función de sus ganas de entender los signos y símbolos que observa, y también por la autoestimulación que le proporcione el hecho de conocimiento, y/o por el significado que conlleva.

B. ADQUISICIONES PREVIAS AL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA

Estas adquisiciones están íntimamente ligadas entre sí, y se trabajan de forma continua en el ciclo de 3 a 6 años, aunque en el último nivel alcancen una atención prioritaria. Hemos optado por seriarlas de la siguiente manera:

b.1. Nociones espaciales. Su relación con el tiempo.

b.2. Discriminación de formas.

b.3. Atención y concentración.

b.4. Estructura del Esquema Corporal. Lateralidad.

b.5. Memoria visual inmediata y secuencial.

b.6. Capacidad de asociar significante-significado.

b.7. Importancia del Lenguaje.

B.1 Nociones espaciales y su relación con el tiempo

Hemos de enfocar cuatro parámetros:

a. Exploración del espacio:

La vivencia directa del niño respecto al espacio (con su forma de abordarlo, a través de él mismo y de los objetos) le era madurar en el concepto de Organización espacial, de donde se derivarán las nociones espaciales necesarias para la lecto-escritura.

La mayoría de los autores coinciden en que gran parte de los problemas en este campo, tiene un origen predominante en la insuficiente "discriminación espacial" y en las "alteraciones de orientación" que por este motivo surgen.

El niño actúa sobre el espacio, desde la base de sus propias vivencias, tanto en la percepción propioceptiva - lo que observa fuera - como en la percepción exteroceptiva - lo que hace para alcanzarlo.

b. Nociones espaciales:

En el ciclo 3- 6 años, mediante el juego espontáneo y otras actividades, que incluyen:

- desplazamientos
- observación
- manipulación
- construcción
- itinerarios, etc.

Los niños van transponiendo y aplicando todas las nociones vividas a campos cada vez más reducidos y abstractos, hasta llegar a un dominio del espacio en el plano que, a su vez, les llevará a un dominio y discriminación del grafismo.

En el Área de las Construcciones, por ejemplo, irán aprendiendo a delimitar espacios que pueden ser abiertos o cerrados, que pueden rellenarse, alejarse unos de otros, hacerse filas, acceder a la simetría de las formas, etc...

c. Orientación en el espacio gráfico:

Todo lo anterior hace que vayan estructurando distintas nociones espaciales, como son: arriba / abajo, cerrado / abierto, encima / debajo, dentro / fuera, cerca / lejos, adición / sustracción, derecha / izquierda...

Poco a poco, irán plasmando esas nociones en el plano mediante el grafismo; primero lo harán en el dibujo, con miles de detalles en los que se verá la relación espacial de unos elementos respecto a otros, pero eso mismo también les facilitará la observación y reproducción de las letras.

Si tienen adquirido el concepto o noción espacial abierto / cerrado, les será más fácil captar la diferencia entre: 'c" y "o", y lo mismo ocurre con arriba / abajo y las letras "p" y "b", con derecha / izquierda y "b" y "d", y así sucesivamente.

d. Relación espacio-tiempo:

La vivencia del espacio está muy unida al elemento "tiempo", que no se ve ni se percibe como tal,

sino a través de los acontecimientos, los movimientos, las velocidades.... En definitiva, está totalmente ligado a la actividad psicomotriz y su evolución en el espacio.

Para estructurar el concepto de tiempo escolar, previamente, tendrá que:

- Adquirir los elementos básicos, como la velocidad, la duración, la continuidad...
- Tomar conciencia de las relaciones con el tiempo: turno, simultaneidad y sucesión...
- Alcanzar cierto nivel simbólico, al que se llega por el juego y la transcripción como, por ejemplo, en el dibujo libre...

La vida cotidiana del aula tiene su propio ritmo, que el niño va captando durante nuestro ciclo y que, en el último nivel, vivencia de forma más consciente y estructurada. Muchas actividades del niño conllevan su propio ritmo de actuar, y también son muchas las que proponemos, para que se vaya acomodando a distintas secuenciaciones rítmicas. Por otro lado, en numerosos momentos de esa vida del aula, el ritmo es vivenciado de una forma específica. Por ejemplo, en las canciones (así como en otras actividades) se observa una tendencia a la "aceleración", y se han de introducir distintos ritmos, más pausados, que les permitan pronunciar mejor: con ayuda de palmas, u otras ayudas, se logra que no se cansen y que sean capaces de amoldarse a ritmos propuestos por otros.

El ritmo, en cuanto a la secuencia de sonidos y silencios y sus distintas estructuras, así como a la entonación, forma íntimamente parte del proceso de lectura.

B.2 Discriminación de fortunas

También es requisito básico, en estrecha relación con el anterior, ya que para distinguir un signo de otro se necesita distinguir las formas y su posición en el espacio. Los niños en Educación Infantil conocen y discriminan las formas básicas, y juegan progresivamente con puzzles, encajes, construcciones, llegando a percibir formas cada vez más complejas y la manera de unir unas con otras. Este aprendizaje les lleva, en nuestro nivel, a discriminar su nombre y distinguirlo de los demás. Empiezan a partir de ellos mismos, preguntando cómo se pone su nombre, o escribiendo variedad de signos que se les antojan letras y preguntando que han puesto. Esta curiosidad empieza hacia los 4 años, pero es más evidente cuando tienen cinco. Esta es la razón por la que hemos sustituido el símbolo o dibujo que tenía cada uno en su percha y casillero por sus nombres. Van fijándose en el nombre de los demás, comparando las formas existentes en cada nombre, viendo cómo un conjunto de signos unidos forman su nombre. Lo que se ve una vez más, es que lo perciben como un todo, por lo que no podemos presentar una letra aislada de las demás, sino que hay que mantenerlas unidas, formando algo que posea un significado para él.

B.3 Atención y concentración

El niño, cuando juega espontáneamente, está desarrollando su atención y concentración, lo mismo que cuando sigue alguna actividad que le ha sido propuesta en función de sus intereses o necesidades. de forma que desarrollará más la atención de actividades que en las que sean dirigidas.

En definitiva, el hecho de desear hacer algo va a favorecer la capacidad de atención y concentración, consiguiendo niveles más altos en ambas. Es este uno de los momentos en que el profesor tiene, con su intervención, un papel importantísimo, bien dejándolo aprender con su juego, bien con el interés que muestre hacia lo que el proponga como continuación o inicio de otras actividades.

Tenemos en la Asamblea un claro ejemplo de actividad en que es preciso ser atento, oír y concentrarse, para entender lo que dice el otro. También se tiene que guardar un turno de intervención.

Podemos observar el tiempo que el niño se mantiene en cada actividad, si tiene un relación directa ora con sus preferencias, ora con sus habilidades, si cambia continuamente de actividad, etc. En

eso hay diferencia en los tres niveles de edad con los que trabajamos; en este último, el niño tiene más control y dominio sobre su propio cuerpo y su actividad psicomotriz, y alcanza momentos más prolongados de tranquilidad, lo que le hace estar más disponible para el aprendizaje de todo lo que interviene para la posterior elaboración de la lecto-escritura.

B.4 Memoria visual inmediata y secuencial

La retención o memoria de lo que se va conociendo es primordial para cualquier tipo de aprendizaje, si no, éste no se llega a consolidar.

Aquí tendríamos que hablar de memoria auditiva, y de su coordinación con la visual. Para no extendernos, tan sólo hablaremos de la memoria visual, por la necesidad de fijar símbolos y signos y, posteriormente, letras y combinación de sus formas, que será lo que nos lleve a la lecto-escritura.

Cuando decimos memoria secuencial, es porque al igual que se recuerda el orden de una canción o de una historia, se llega al orden de signos y sílabas que componen una palabra, al orden de palabras de una frase, etc.

Por eso el grupo de iguales juega a ordenar historias, y a contarlas después, sin ver los dibujos. También colocan objetos en distintos órdenes, que luego repiten. Pintan dibujos en la pizarra y dicen sus nombres, preguntan como se escriben, también surgen (por ejemplo, en la asamblea) nombres de objetos, de animales, de acontecimientos, que luego recuerdan y repiten.

B.5 Esquema corporal y lateralidad

Para llegar al mismo, el conocimiento y la representación del propio cuerpo son fundamentales; se adquieren con la propia actividad del niño, influyendo en (e influida por) la personalidad. Este conocimiento implica, ir adquiriendo percepción y control del propio cuerpo, equilibrio, lateralidad, independencia de unos miembros respecto a otros, inhibición corporal, dominio de las pulsiones... Todo ello se va desarrollando en la Educación Infantil en las múltiples actividades que surgen en la vida cotidiana del aula como, por ejemplo:

- En la relajación con el grupo, actividad en la que se busca la tranquilidad y el encuentro del niño consigo mismo, para que elabore mentalmente los limites de su propio cuerpo y sus partes, es decir, que vaya construyendo su propia imagen mental.
- En el grupo, surge el dibujar la figura del compañero, sirviendo este de patrón (plantilla) para trazar la silueta en papel continuo.
- A través de unas radiografías que lleva un niño, y que despierta su curiosidad: todos ven e intentan localizar esas partes, dentro de ellos mismos y de los demás.

Por otra parte, lo que nos planteamos para el grupo de cinco años es favorecer las actividades de la Zona del Arte, y la independización corporal de las distintas partes implicadas en las actividades de dibujo y de grafismo.

También fomentaremos actividades que implican la dominancia lateral de cada niño. Así, los juegos de imitación que surjan de ellos de forma espontánea, y en los que a veces intervenimos para sacarles más provecho; las canciones, asociadas a gestos que favorecen la independencia segmental, por ejemplo las de corro, en las que hay que mover distintos miembros (la que sirve para conocer e independizar los dedos de la mano, ...), y también pintar en distintos planos (mesa, pared, pizarra, plano inclinado...) y con distintos materiales, para mejorar su preside y prehensión.

B.6. Capacidad de asociar significante con significado

Se puede comenzar utilizando los símbolos y signos para representar los casilleros, rincones, lugares

de ubicación del material, etc., para, poco a poco, ir suprimiendo el símbolo y dejando solamente los distintos signos que componen la grafía.

B.7 Importancia del lenguaje

Ya hemos dicho que, en Educación Infantil, la acción educativa no se centra en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino más bien en facilitar los aprendizajes previos a esta, para que se de forma coherente con su madurez e interés, pero que tampoco se pretende frenar su curiosidad.

Lo que sí creemos que influye en todo esto, es que el niño que habla más correctamente y que busca comunicarse puede captar mejor otros tipos de expresión, como la escrita. Por eso le damos verdadera importancia a la expresión verbal, favoreciendo cualquier momento de comunicación en este sentido, hacia sus iguales y hacia nosotros.

1.6. SEGUIMIENTO

Es necesario un seguimiento de las actividades y juegos que realizan los niños, y analizarlo para proceder a una intervención pedagógica coherente y adecuada (es decir, que no pretenda dirigir esas acciones, sino enriquecerlas).

Para ello, estableceremos unos criterios de seguimiento, y elaboraremos unos instrumentos de recogida de datos, que detallaremos en el apartado de Evaluación de este Plan de Acción.

2. IMPLICACIÓNES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Al inicio del nivel (en el grupo de cinco años), procederemos a una detección de sus intereses y necesidades, a partir de la observación directa, en forma de sondeo, desde una perspectiva individual, grupal, desde la asamblea y la familia. Para esta observación se elaborará una ficha (ver en Anexo de Evaluación en el Proyecto Curricular).

En función de la información recogida a través de esa detección de intereses, y teniendo en cuenta nuestros principales recursos metodológicos, se organizarán los espacios del aula.

Así surgir, una distribución de espacios que les permitir, apropiarse de la realidad que les circunde jugando, interactuando con el grupo de iguales, enunciando posibles hipótesis sobre lo que van descubriendo,...; la distribución de materiales les facilitara el vínculo con estos espacios, entrando en juego toda la mecanice de acción-manipulación, que les conducirá a la formación y a la maduración de sus esquemas mentales.

Podemos decir que los espacios (o “Zonas”) que mencionamos a continuación estarán estructurados espacial y temporalmente a través de las vivencias de los niños, ayudándoles a adquirir esas nociones de una forma más natural.

- La Casita (Rincón de la Cocina, Tienda. Disfraces y Maquillaje.).
- Las Zona de las Construcciones.
- La Zona Tranquila.
- Taller del Arte.
- Taller de la Naturaleza.

A diferencia de las Zonas donde, sin ninguna intervención directa del educador, el niño desarrolla su actividad lúdica, estos dos Talleres permitirán darle contenido y desarrollo a sus intereses y necesidades de forma algo más dirigida, u orientada.

Veamos ahora como son esos espacios, y de qué materiales disponen:

Zona de la Casita

En esta Zona encontramos el Rincón de la Cocina, la Tienda, así como Disfraces y Maquillaje. El juego simbólico presentado aquí esterá más estructurado que en los niveles anteriores, más organizado y normativo en el reparto de roles, en la ayuda y cooperación dentro del el grupo de iguales y, en la representación de las acciones del entorno, más de acuerdo con la realidad.

Zona de las Construcciones

Con los materiales que se encuentran en esta Zona, los niños desarrollarán su creatividad e imaginación; en las distintas creaciones realizadas mediante los bloques, encajables, herramientas ..., se aplicarán procesos espacio-temporales, clasificaciones, agrupaciones, todo lo referente al conocimiento lógico-matemático, etc...

Zona Tranquila

Aquí se desarrollarán y favorecerán las distintas relaciones de comunicación y socialización entre el grupo de iguales, a través del material ad hoc con que se encuentran allí : cuentos, puzzles, dominós, ...; es una Zona donde se da el juego cooperativo.

Foto Nº 1. "Zona Casita: ... el juego simbólico estará más estructurado y normativo en el reparto de roles, en la ayuda y cooperación en el grupo de iguales... "

Foto Nº 2. "Zona Construcciones: ... se dan procesos espacio-temporales, clasificaciones, agrupaciones..."

Foto Nº 3. "Zona Tranquila: ... se desarrollarán y favorecerán las distintas relaciones de comunicación y socialización en el grupo... "

Servirá también para descansar y relajarse, escuchando música, discriminando distintos sonidos, dándose contactos personales entre ellos...

Zona de la Madriguera

Es el lugar por excelencia donde añoraran más fácilmente los sentimientos y emociones del niño.

Se dan sobre todo juegos sexuales (médicos, etc...), así como los de interdependencia, como cachorros de perro, gato,...

Taller de la Naturaleza

En esta Zona de actividad, el niño desarrollará la habilidad para descubrir: todo lo que percibe podrá observarlo y experimentarlo, individual y colectivamente, preparándose su mente para los cambios (el proceso de germinación de una semilla, las fuentes de energía,...) desde su propia experiencia -

y guiado, en los momentos precisos, para que pueda ir descubriendo nuevas experiencias...

Irá tomando conciencia de ciertas normas y hábitos para la conservación de la naturaleza, adquiriendo de paso un vocabulario básico y técnico.

Taller del Arte

Podríamos decir que esta Zona es el último eslabón del proceso de acción y actividad del niño, donde expresará plásticamente las diversas situaciones que ha vivido en su actividad lúdica, en su interactuación con el grupo de iguales y con su entorno familiar y social (emociones, sentimientos, conflictos, procesos, ...).

Desarrollará todo tipo de hábitos y destrezas (cortara, picara, coloreara con diversos tipos de pintura, ...) que le llevaran a un dominio de los aspectos psicomotores finos y a un equilibrio en su desarrollo, al favorecer los hábitos de orden en la utilización y posterior colocación de los diversos materiales utilizados.

3. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD Y SU CORRESPONDENCIA CON LAS ÁREAS

Seguidamente analizamos las actividades que surgen espontáneamente en su juegos, así como aquellas en las que se implica dentro de los Talleres. Veremos cómo estas actividades desarrollan las tres Áreas de Conocimiento, a la vez que podremos apreciar cómo se organizan los contenidos en los distintos Ámbitos de Experiencia.

Foto Nº 4. "Zona Madriguera: ... donde aflorarán más fácilmente los sentimientos y emociones del niño... "

3.1. RINCONES AFINES O QUE REPRODUCEN EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS NIÑOS

Serían todos aquellos lugares donde desarrollan un tipo de actividad relacionada con la identificación o imitación del adulto: la Casita, la Madriguera, la Cocina, los Disfraces y Maquillaje, ...

3.1.1. LA CASITA

Como hemos dicho antes, en cinco años los escolares aun se encuentran inmersos en el juego simbólico, en interacción con un incipiente juego reglado. En la Zona de la Casita, se desarrolla este

juego simbólico, mediatizado por una serie de elementos (disfraces, muñecos, ollas, ...) que, en cierto modo, imponen el hilo conductor del juego. Por ejemplo, el propio niño le da un significado a las acciones que realiza, introduciéndose en la adopción de un determinado rol (cuidado y alimentación del bebé, ...).

3.1.2. BAÚL DE LOS DISFRACES Y MAQUILLAJE

Un trozo de tela le ayudará a introducirse en un personaje, asignándole previamente un determinado significado: con una capa, se han convertido en Supermán o en un *Mosqueperro*. Normalmente, encontramos esta actividad mediatizada por personajes televisivos, lo que nos puede dar pie a un análisis de los mismos, favoreciendo así el desarrollo de su sentido crítico frente a este medio de comunicación (que está influyendo continuamente en él, haciéndole adoptar roles impuestos desde fuera: *Karate Kid* = violencia, ...).

Su juego aquí se presenta más estructurado que a los cuatro años. A la hora de disfrazarse, se distribuyen telas y sombreros, se organiza el juego, se reparten roles, asumiendo cada uno un papel después de haberlo discutido, con la aparición de un cierto respeto hacia el otro.

Observamos cómo cada uno se mantiene ya en su papel y respeta la parcela del otro, desarrollándose así aspectos relativos a la autonomía.

Otro aspecto significativo es el juego cooperativo, que empieza a aparecer. Se ayudan unos a otros a colocarse el disfraz (la capa) o a maquillarse.

Pasarán largos ratos ante el espejo maquillándose, buscando la perfección en esta actividad, es decir, buscando un paralelismo con la realidad, lo cual significa un gran avance con respecto a los de cuatro años, que con una línea tan sólo ya se sienten *Tortugas Ninja*.

Foto Nº 5. "La Casita: ... le dan un significado a las acciones que realizan, introduciéndoles en la adopción de un determinado rol..."

Foto Nº 6. "Baúl de los disfraces y Maquillaje: ... el juego cooperativo empieza a aparecer: unos a otros se ayudan a colocarse el disfraz o a maquillarse... "

Foto Nº 7. "... ante el espejo pasarán largos ratos maquillándose... buscando un paralelismo con la realidad.. "

3.1.3. LA TIENDA

Aparece ya, incipientemente, la acción de compraventa, introduciéndose el concepto de dinero, como algo necesario para cubrir una necesidad. Es este un aspecto que lleva a los niños a un conocimiento de la organización social. Conocen ya algunas monedas, y asocian la mayor cantidad de objetos comprados a una mayor cantidad de dinero necesitado (esto no sucedía en el nivel anterior). Aparecen ya preconceptos relativos a la adición y sustracción; etiquetan los objetos expuestos en la tienda, realizando así, por una parte, un proceso de asociación y su valor en número) y, por otra parte, la acción de etiquetado, una asociación del signo a su contenido; en la acción de pesar manejan preconceptos referidos a peso, volumen, cantidad, ...; la organización del genero les verá realizar múltiples clasificaciones y seriaciones, siendo ellos mismos los que introducen los criterios en base a los cuales realizarán esta clasificación..

3.1.4. LA COCINITA

En este rincón, además de la adopción y organización de roles que ya se presentan de forma totalmente estructurada (previa discusión de cada uno de los personajes), se realizan diversas acciones que ponen de manifiesto el desarrollo de procesos mentales más elaborados de su razonamiento lógico-matemático; al poner la mesa, por ejemplo, establecen correspondencias: cada vaso con su plato y su cubierto; siguen un orden: primero el mantel, después los platos, ...

En la acción de cocinar, realizan mezclas, agregan, disuelven, comparan, separan, juntan..., lo que les lleva a una acción directa sobre los objetos, estableciendo relaciones. Realizan procesos de transformación y elaboración de los elementos; diferencian y profundizan en un mayor conocimiento de los alimentos y necesidades en nuestra vida; introducen, jugando en este rincón, hábitos de limpieza e higiene...

3.1.5. LA MADRIGUERA

Este rincón está construido con la idea de facilitarle un espacio de intimidad al niño. El hecho de estar fuera de la mirada del adulto convierte esta zona en lugar de conocimiento del cuerpo.

Foto Nº 8. "La Cocinita; ... se realizan series de acciones que revelan el desarrollo de procesos mentales más elaborados... siguen un orden: primero el mantel, después los platos... "

Foto Nº 9. "La Cocinita: ... introducen hábitos de limpieza e higiene... "

Foto Nº 10. "La Madriguera: ... es lugar de conocimiento de su cuerpo... para contar secretos..."

Es asimismo zona de comunicación, lugar de contar secretos, para unirse al amigo, para establecer lazos y expresar sentimientos... Ahí guardan todos aquellos objetos que, para ellos, tienen un significado afectivo; es su lugar más íntimo.

3.2. ZONA TRANQUILA

En este rincón tenemos los cuentos, los puzzles (de paisajes, mosaicos, de asociación de imágenes,...), tómbola de discriminación de sonidos, el radiocasete, los abecedarios fonéticos y silábicos, los álbumes de fotos, colecciones de imágenes, ...

Se utiliza esta zona para lectura de imágenes en grupo: los cuentos son comentados entre varios, estableciéndose ya una secuenciación temporal bastante coherente. También realizan esta última actividad individualmente, aunque gustan de compartir las historias que construyen con los demás. Es, por otra parte, un lugar de relajación y de contacto corporal entre ellos.

En la realización de los puzzles, cuando acceden solos y tienen una cierta complejidad, suelen recurrir a la ayuda del compañero, añadiendo así a las acciones de discriminación fondo / figura, orientación espacio-temporal, identificación de colores y formas, etc., una acción cooperadora y solidaria de ayuda hacia el otro.

Su autonomía en este rincón será cada vez mayor, y llegarán a utilizar el radiocasete por sí mismos, para realizar audiciones musicales variadas, discriminación de sonidos, grabaciones de sus conversaciones, identificación de las voces del compañero...

El diálogo entre ellos es constante, y realiza juegos cada vez más reglados (definición de las características de las imágenes observadas, discusión de los elementos que integran el dibujo, etc).

Con los juegos de abecedario, irán juntando letras para ir formando palabras sencillas, descubriendo por primera vez que estos signos poseen un significado. Comenzarán juntando las letras de su nombre, para ir pasando después a identificar palabras de juegos que conocen, o de objetos que poseen un contenido afectivo para ellos.

Foto Nº 11. "... irán juntando letras para ir formando palabras sencillas... descubriendo que estos signos poseen significado... "

Al principio recurren constantemente al adulto, pero poco a poco irán identificando algunos de estos signos y creando solos sus primeras palabras.

3.3. ZONA DE LAS CONSTRUCCIONES

En estas zonas agruparemos diversos materiales y juegos no estructurados, es decir, que no poseen de antemano un significado preestablecido: el niño es quien crea ese significado a la medida de su elaboración.

Dispondremos en esta zona de ensartables, regletas, módulos diversos, encajables, bloques lógicos, tacos y cubos de madera, ladrillos de plástico, fichas de colores, ...

En esta zona se dan diversas acciones encaminadas a establecer relaciones entre objetos, propiciando una construcción progresiva de su razonamiento lógico-matemático. En su acción de construir, el niño une piezas, las separa, añade, compara, divide, clasifica las piezas por su tamaño, su color, su forma; maneja ya varios criterios (criterios que responden a las necesidades del modelo prefijado y que él mismo establece) a la vez en este proceso, y será capaz de establecer seriaciones cada vez

más complejas. Cuando construye una nave con los encajables, es necesario que de entre todas las piezas, escoja la del color y forma adecuada, eliminando todas las que no responden a los criterios necesarios para alcanzar la finalidad propuesta en sus producciones.

A la hora de repartir los materiales, establecen ya un sistema normativo. Los acuerdos entre ellos les van llevando, cada vez más, a una necesidad de crear e imponer normas, afianzándose su progreso hacia una mayor autonomía.

Con la utilización de las regletas, perciben la relación entre longitud y cantidad; en los niños de 5 años, el trabajo tridimensional con las regletas es ya una conquista, pues empiezan por adueñarse del espacio al tomar sentido el plano horizontal, para luego construir hacia arriba, haciendo suya la noción de volumen.

Su permanencia en esta zona es cada vez mayor, como consecuencia también de una progresiva madurez y mayor estabilidad en sus acciones.

3.4. TALLER DEL ARTE

Lugar de expresión de vivencias, constituye uno de los últimos pasos en el proceso de su acción o actividad. Es lugar de elección para la proyección de sus fantasías y pensamientos, de su forma de ver el mundo.

Es una zona donde se desarrollan multitud de hábitos. Los niños de cinco años son cada vez más autónomo en el manejo limpieza, cuidado y orden de materiales. Todo está a su alcance, y ya respetan sólidamente unas normas respecto a este material.

Existe ya en esta zona una presentación de algunos materiales de paso, como pueden ser una serie de tachas relativas a las actividades que, en esos momentos, desarrollamos en el aula, y que se ofrecen al escolar como un posibilidad más de acción. Dichos materiales estarán colocados sobre la mesa, a su alcance, y podrán ser utilizados cuando surja el interés en él.

En este Taller tienen cabida variadas actividades plásticas: dibujo libre, modelado, pintura, transformación de materiales, etc. Con este tipo de actividades, el niño realiza acciones diversas, como el recorte, el picado, el plegado, ..., habilidades todas ellas de las que se irá apropiando, y que irá desarrollando conforme vaya surgiendo la necesidad de su utilización para la construcción de su obra. De este modo, los niños asimilan diferentes códigos plásticos, que les ayudarán en la expresión e interpretación de sentimientos, vivencias y experiencias, redundando en una mayor capacidad de comunicación.

La fase final de cualquier actividad realizada en otras Zonas será expresada aquí, como fase final de dicha actividad; aunque también, en ocasiones, constituirá la fase inicial, como planificación de la actividad.

Sus producciones serán posteriormente expuestas en las paredes del aula y en los pasillos del Centro.

En el modelado, se observa el gran avance que realizan respecto al dominio del volumen; además de la plastilina, se utilizarán cada vez más la arcilla y el modelado con papel continuo, cola y agua.

Buscará un mayor realismo en sus producciones, introduciendo detalles que, hasta entonces, no había tenido en cuenta.

3.5. TALLER DE LA NATURALEZA

Se realizan actividades ahí propuestas por el adulto, siguiendo los intereses manifestados por el grupo; tiene una fuerte proyección fuera del aula.

Manejan con autonomía los materiales e instrumentos: semillas, lupas, etc. Se ve implicado todo su cuerpo en las acciones que realizan, lo que les lleva a un mejor conocimiento del cuerpo y un mayor cuidado, haciendo previsión del uso correcto de los instrumentos para prevenir peligros y accidentes.

Desarrollan hábitos de conservación de la Naturaleza al actuar en su cuidado, apreciando así lo que favorece y destruye la vida natural.

La actividad en este taller les hace plantearse sus propias hipótesis, que van comprobando; para las relaciones de causa a efecto, por ejemplo, en las experiencias con agua: si soplan salen burbujas, si succionar desciende el nivel... Este talante experimental hace que los escolares determinen la validez de sus ideas previas, mediante el ensayo y el error.

En su experimentación y acción, descubren fuentes de energía, por ejemplo con el manejo de la lupa y los rayitos del Sol.

Sobre los seres vivos, aprecian y descubren los ciclos vitales, hábitats,... y algunas características, como la vida y la muerte.

La actividad en este taller les permite ampliar su vocabulario, accediendo a una terminología de carácter técnico: lupa, lentes, terrario, etc.

3.6. ESPACIOS EXTERIORES

La actividad en los espacios exteriores implica globalmente el cuerpo del escolar. Se da en los cinco años un juego espontáneo impregnado de algunas reglas, lo que permite el desarrollo de actividades predeportivas.

Hay mayor dominio en las destrezas y habilidades, en el uso de instrumentos (palas, rastrillos, ...), lo que permitirá diversas actividades más complejas que en los niveles de tres y cuatro años, como por ejemplo: crear un huerto escolar, diversos juegos con arena y agua, etc.

Foto Nº 12. "Taller de la Naturaleza: ... Les hace plantearse sus propias hipótesis, que van comprobando... "

Foto Nº 13. "Espacios exteriores:... se da un juego espontáneo impregnado de algunas reglas, lo que permite el desarrollo de actividades predeportivas... "

Estructuraremos estos espacios para ofrecer más posibilidades en la elección de los niños, creando zonas donde se favorezcan sus intereses y necesidades, (arenarios, algunos rincones del exterior del edificio se aprovecharán para construir cuevas, tiendas de indios..., zonas de neumáticos y troncos, etc.).

Se favorecerá el descubrimiento de la flora y fauna del entorno y de los patios (flores silvestres, "malas hierbas", musgo, hormigas, "marranicas", lagartijas,....), lo que potenciará el Taller de la Naturaleza.

Las acciones de los niños sobre los elementos les permitirán ir descubriendo características y propiedades de estos; con la arena, por ejemplo, irán descubriendo distintas nociones de volumen, cantidad y la discriminación de texturas, mientras que con el agua, realizarán todo tipo de mezclas, entrando en el mundo de las disoluciones, así como en las nociones de volumen y cantidad.

Hay que tener muy presente los niveles de socialización que se darán en estos espacios, en la interactuación entre el grupo de iguales y los distintos niños de otros niveles. Estos últimos traerán consigo una relación muchas veces conflictiva en grado latente; la emergencia de esos conflictos nos ayudará a ver el grado de identidad y autonomía personal del niño a la hora de resolverlos (si es capaz por sí mismo o necesita la ayuda de otros, o del educador).

La interactuación en un mismo nivel con los distintos grupos permitirá que el niño, se abra a la comunicación y expresión de sus intereses con otros niños, bien para favorecer el juego en el que está inmerso, bien para imponer sus propias normas dentro del grupo. Recordemos una vez más la importancia de su comunicación, tanto verbal como no verbal, y los aprendizajes que se derivan.

3.7. CORRESPONDENCIA ESCOLAR.

Esta correspondencia permitirá un intercambio rico en experiencias entre los niños de los distintos Centros de nuestro entorno.

Foto Nº 14. " ... el descubrimiento de la flora y fauna del entorno y de los patios (flores silvestres, "malas hierbas", musgo, hormigas, "marranicas", lagartijas...")

Cabe destacar, entre las implicaciones que tiene esta actividad, las relaciones que, a través del juego y el movimiento, se dan entre el grupo de iguales.

Partiremos, desde un principio, del conocimiento de sí mismos y de los demás, mediante "fotografías" que realizarán (autorretratos que confeccionarán con ayuda del espejo y dibujos de su escuela) y que intercambiarán en las visitas que realicen a los Centros.

La elección para efectuar la correspondencia entre ellos se realizará mediante una rifa, en la que se pondrá a prueba su capacidad para aceptar las normas. Este intercambio les producirá unas expectativas y despertará en ellos un mayor interés por la realidad exterior.

En cuanto al conocimiento del mundo físico y social, esos intercambios traerán consigo una ampliación de los vínculos sociales en relación al barrio, el descubrimiento de posibilidades de relación mediante la acción, y el de una organización social para un fin conjunto.

Los niños irán descubriendo espacios e identificando modelos sociales de organización, como son los que le muestran otras escuelas.

Esta correspondencia, que tiene como último eslabón las cartas que se escribirán los niños, nos llevará a una conexión familia-escuela que involucre todos los elementos de la educación.

La relación que, entre niños, se da en esta actividad, propiciará, además de una comunicación de experiencias (con un soporte plástico y verbal), una conexión y comunicación entre medio escolar y entorno familiar (mediante pictogramas, símbolos y signos). Las cartas las enviará cada niño a la casa familiar de su amigo del otro Centro (viéndose así implicada la familia), y se echarán en el buzón más cercano al colegio, o desde la oficina de Correos más próxima a nuestra escuela.

3.8. SALIDAS

Las salidas se suelen organizar, como vimos, desde el inicio del curso. Toda salida se organiza en tres fases: en la primera fase, de **preparación**, predominarán las normas y consignas (cuidado de unos a otros, cooperación...), se asignaran tareas (como recogida de muestras individualmente y por equipos), se desarrollará la actitud de descubrimiento en el entorno donde nos encontremos, se

procurará que el itinerario discurra por lugares que los escolares conocen de su entorno, se dispondrá, la comida que vayamos a llevar y la forma en que se haya de realizar, veremos que padres nos van a acompañar... En esta fase de planificación de la salida, participarán todos los padres y/o madres del Centro.

Durante la fase de **ejecución**, se pone en practica la fase anterior: el niño, entra en contacto con el entorno, tanto físico como social, descubriéndolo con su propio cuerpo (marchando, desplazándose, trepando,...), entrando en acción en el paisaje natural o con la realidad de su propio entorno, viendo la organización del medio urbano y/o natural. En el lugar acordado, se recogen distintas muestras, que nos servirán para desarrollar la fase siguiente.

Las implicaciones del desarrollo de esta fase, para con el niño, vienen dadas por la interactuación con el medio, en el que entraría en la percepción y discriminación de los distintos elementos que lo componen, así como en el reconocimiento de los distintos lugares habituales del barrio, desde la perspectiva escolar.

En la última fase, de **desarrollo de las experiencias**, se expondrán todos los materiales recogidos; previamente, se realizará la asamblea, en la que se expresarán todas las vivencias surgidas, así como las distintas anécdotas, desarrollo de las normas, consignas y tareas, ... Se procurará contar con la presencia de algunos de los padres/madres que fueron a la salida, para que nos cuenten su experiencia.

Mediante las fotografías realizadas y el vídeo, se realizarán actividades relacionadas con las situaciones vividas.

Los niños desarrollarán y elaborarán la expresión de sus vivencias a través de material impreso: dibujo libre, “collages”, secuencias temporales...; colocaran los materiales recogidos en las distintas zonas (en aquellas con las que tienen alguna relación, para ellos: taller de la naturaleza, construcciones, cuentos,...), donde puedan entrar en acción con ellos, durante su actividad lúdica diaria, para ir desarrollando sus esquemas mentales. Todo el proceso será objeto de una evaluación.

4. EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este apartado está ya bastante desarrollado en el Proyecto Curricular, así como en los Planes de Acción de tres y cuatro años, por lo que lo enfocaremos principalmente hacia lo que consideramos más significativo en los cinco años, teniendo en cuenta:

- el nivel de complejidad respecto a niveles inferiores (tres y cuatro años),

y fundamentándonos en

- el uso de instrumentos de evaluación, como base de intervención pedagógica.

4.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y SU USO EN CINCO AÑOS

a. Diario

Aspectos que trataremos de recoger:

- Las Zonas de actividad o juego por las que pasan los niños.
- Las actividades que realizan y los grupos de relación con los que se relacionan.
- El papel individual que desempeña, cada niño en la pandilla o subgrupo.

- Los conflictos sociales que van apareciendo, y la resolución de éstos.
- La evolución de las normas y su respeto individual.
- Todas aquellas conversaciones interesantes que surjan dentro del grupo de iguales.
- Aquellas ocasiones en que requieren la presencia o intervención del adulto.
- La permanencia en las zonas de actividad.
- Las interferencias de unos sobre otros en sus juegos.
- Todas aquellas actividades cooperativas o competitivas.
- Los tipos de juego o acción que se realizan.
- La invitación de unos niños a otros a que participen en sus actividades.
- El recuerdo de las normas del aula entre miembros del grupo, e incluso a niños de niveles distintos.

b. Dibujo libre

Los aspectos que se deben recoger en esta actividad son los siguientes:

- La estructuración del espacio del papel.
- Durante cuánto tiempo repiten el mismo dibujo y qué tipo de dibujo está realizando.
- Si hay correspondencia entre el juego o acción y expresión.
- Si colorean sus dibujos.
- Los tipos de materiales utilizados para elaborar sus creaciones (pinturas, ceras, arcilla, plastilina, papel de colores...)
- Contenido del dibujo.
- Evolución de la representación del esquema corporal.
- Perspectiva utilizada en su creación (si sitúan sus dibujos en el plano o bien en el espacio).
- Evolución en el dominio del trazo.
- Ordenación cronológica de los sucesos mediante viñetas.
- Si aparece proyección o expresión de sus fantasías.
- Animismo (el sol con ojos, nariz, ...)
- Si escriben su nombre en el papel que usan para su dibujo, o si aparecen signos.
- Las relaciones de tamaño, las proporciones entre elementos de un mismo dibujo.
- Quién recorta su dibujo libre, para realizar una ulterior composición.
- La transformación de una ficha elegida opcionalmente en otros dibujos, trazos, etc.
- La imitación de temas en dibujos de distintos niños.
- El tiempo empleado en la elaboración de su dibujo.
- Realismo y fantasía que expresan en la composición.
- Presión desajustada en el uso de lápices. rotuladores, ceras...

c. Otras producciones

- Vivencias expresadas y elaboradas mediante el modelado (plastilina, barro,...).
- Tipos de objetos que realizan en el modelado.
- Si utiliza sus manos para la elaboración de los objetos en el modelado o si se vale de instrumentos.
- Si establece secuencias en la confección de sus producciones: modelar, pintar,...
- Materiales que utiliza: tijeras, pegamento, punzones...
- Control postural en la utilización de materiales: pinceles, tijeras, lápices,...
- Respeto de las normas en el uso de materiales (lavar el pincel cuando se va a cambiar de color, no dejar los botes de pintura abiertos, ordenar y ubicar el material una vez acabada la actividad,...).
- Proceso de elaboración en las distintas producciones (collage, pintura,...).
- Cooperación o competitividad por los mismos materiales.
- Iniciativas en la transformación y reciclase de materiales (cajas de zapatos, tubos de cartón, botes de plástico,...).
- Imitación de modelos propuestos por el educador.

d. Reuniones conjuntas familia/educador

Al igual que para los otros grupos, la evaluación con los representantes de la familia se realiza a través de dinámica de grupos, para que sus intervenciones sean más fluidas y profundas.

Debemos intentar que no sea sólo una transmisión del educador hacia los padres, sino una comunicación recíproca, donde todo el mundo exponga sus inquietudes sobre la educación de los niños.

Estos encuentros son otro recurso más para implicar a la familia en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela, además de establecer una conexión entre los elementos principales que intervienen en este proceso educativo (niño - familia - educador).

Será también el momento en que los padres expresen sus expectativas con respecto al proceso que se realiza en la escuela.

Analizaremos, también conjuntamente, determinadas actividades como fiestas, salidas, excursiones,...

En este nivel, abordaremos el tema de la lecto-escritura, para detectar el nivel de interés, ansiedad o indiferencia.

e. Documentos Audiovisuales

A través de las grabaciones de vídeo o audio, analizaremos tanto a los niños como al educador (individualmente o en equipo).

Cuando examinemos dichas grabaciones, nos fijaremos en vicios, muletillas que usa, y apreciaremos la calidad de su intervención docente.

Al hacer la visión conjunta con los niños del grupo, detectaremos el reconocimiento de sí mismos, así como el de sus compañeros.

4.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

4.2.1. ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

- ¿Qué tipo de actividad realiza?
- Tiempo de permanencia en una actividad o juego.
- En el juego, ¿se mantiene aislado o se agrupa? (Tipo de relaciones que establece)
- ¿No (se) pinta porque se mancha con ciertos materiales?
- ¿Responden sus creaciones a la realidad hablada o cambia?
- ¿Qué tipo de material utiliza?
- ¿Utiliza adecuadamente el material?
- ¿Soluciona por sí mismo sus conflictos o necesita la ayuda del educador?
- ¿Le gusta sentirse protagonista del grupo de iguales?
- ¿Se irrita si se le lleva la contraria a lo que piensa?
- Los conflictos sociales ¿se deben a posesión del material?
- ¿Es capaz de establecer o recordar una secuencia cronológica de sus acciones?
- ¿Desarrolla sus intereses y necesidades expresadas en su actividad?
- Realiza juegos sexuales: ¿cohibido, libremente,...?
- ¿Imita modelos dados? o ¿prefiere realizar y desarrollar sus intereses?
- ¿Reconoce los conceptos en la orientación espacial?
- ¿Selecciona los distintos elementos de su actividad con relación a la función perseguida?
- ¿Puzzles? ¿Construcciones?
- ¿Hábitos y normas?
- ¿Coordinación general, etc...?

4.2.2. ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.

- ¿Explora por sí mismo el entorno? o ¿le gusta que le dirijan?
- Proyección de la perspectiva utilizada en sus creaciones:
  - Plano
  - Espacios
  - Proporción (tamaños, ...) entre los elementos.
- Ante una dificultad en sus experimentos ¿busca soluciones o lo deja?
- ¿Qué tipo de materiales usa en sus experimentaciones?
- ¿Plantea hipótesis? ¿Las comprueba y comunica resultados?
- ¿Tiene interés por los seres vivos del entorno? ¿Trae animales y plantas al aula?
- ¿Se adapta al grupo de los iguales en las actividades realizadas?
- ¿Se somete a las normas establecidas en el grupo?

- ¿Muestra actitudes violentas? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Qué tipo de papeles reproduce? (familiares, sociales, televisivos, etc...)
- ¿Juega con los elementos que suponen un rol social (preestablecido) contrario a su sexo?.
- ¿Gira el grupo de los iguales en torno a un líder?
- ¿Respeta la actividad y producciones de los otros niños?
- ¿Ayuda al campanero en su actividad?.

4.2.3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

Realizaremos la evaluación basándonos principalmente en sus producciones gráficas y artísticas, en sus comunicaciones verbales y no verbales, y en sus acciones y juegos.

- En la asamblea y otros momentos grupales de relación, ¿se expresa espontáneamente?
- ¿Qué tipo de códigos utiliza en su expresión? ¿Escribe su nombre, el de personas, objetos, etc.?
- ¿Mantiene la mirada y la atención cuando se le habla?
- ¿Emplea un tono de voz especialmente bajo cuando se dirige a los demás?
- ¿Mantiene actitud de respeto hacia los demás?
- ¿Sabe expresar verbalmente sus quejas?
- ¿Es capaz de expresar lo que le gusta?
- ¿Son frecuentes las preguntas respecto al conocimiento de los fenómenos, acontecimientos, etc.?
- ¿En qué medida aporta ideas propias a los momentos de comunicación?
- ¿Cuál es su actitud y acción frente a actividades de comunicación como: canciones, chistes, retahílas, poemas, trabalenguas, etc.?
- ¿Se dirige con frecuencia al adulto para comunicar vivencias, deseos, etc?
- ¿Qué nivel establece entre el significante y significado del signo?
- ¿Qué nivel de diversidad se aprecia en su vocabulario básico y técnico?
- ¿Qué nivel de estructuración se aprecia, en sus frases, respecto a la complejidad de las construcciones gramaticales, etc.?

ANEXO III

ANÁLISIS DEL DIBUJO LIBRE EN 5 AÑOS

Hemos seleccionado varios dibujos del nivel de 5 años con un doble objetivo: por un lado, observar cómo los dibujos representan las vivencias de los niños y, por otro, cómo, con el dibujo libre, el niño-a llega a una serie de adquisiciones paralelas, e incluso más ricas que las que se aprenden en las fichas orientadas hacia la adquisición de la lecto-escritura.

En los dibujos se plasman experiencias acontecidas en los distintos rincones de actividad, y vivencias concretas que surgen en la vida cotidiana del centro.

Hemos observado, en este nivel, que los dibujos no reflejan tantas vivencias familiares, es decir, creemos que existe más distanciamiento respecto de estas vivencias y mayor acercamiento a las que hay en la escuela, con relación a los niveles de edad anteriores, en los que los dibujos están muy mediatizados por su vida afectiva.

Decíamos que el dibujo libre lleva a adquisiciones paralelas, y creemos que incluso más ricas que las fichas que suelen ocupar gran parte del tiempo de los niveles de 4-5 años en otras escuelas, y ello es que no siempre están ligadas a las vivencias del niño, ni a sus intereses, y que tampoco suelen respetar su ritmo en las adquisiciones, recortando la producción del niño, o frustrándola por exigirle de más. Asimismo, limitan la iniciativa, creatividad y espontaneidad del niño.

Comentaremos, en este sentido, los siguientes dibujos de niños del nivel de 5 años. No obstante, conviene recordar previamente que el dibujo es también evolutivo en el niño, por lo que dibujos parecidos pueden darse en cuatro años, y en cinco hay otros que se asemejan a la mayoría del nivel anterior.

Vamos a ver tres producciones que responden al espacio de la Naturaleza", cuya utilización ya viene reflejada en el PLAN DE ACCIÓN.

1.* Dibujo sobre el "Hormiguero":

Rubén dibuja lo observado en el hormiguero; se investigó lo que pasaba si se echaba un poco de azúcar en éste.

En el dibujo se plasman una serie de conceptos previos a la lecto-escritura, y que él integra en un solo dibujo, con un motivo o intencionalidad y, por supuesto, con la creatividad e imaginación que conlleva realizar dibujos libres.

Así, observamos los conceptos: dentro-fuera, en fila, encima de una superficie-debajo de la misma, derecha-izquierda respecto al hormiguero, centro...

También se representa la comunicación entre los personajes, con viñetas donde hay figuras relacionadas con la preescritura.

Rellena con color los espacios, limitando partes del dibujo.

Marca distintos trazos en grosor, denotando control sobre los mismos.

2.* Dibujo de peces y pájaros:

Responde al tema de la Naturaleza, pero esta vez tras lo hablado en una asamblea, en la que se observo los conocimientos previos acerca de los animales, según el medio donde vivían.

Azahara presenta gran dominio del trazo y riqueza en detalles, así como perfección al rellenar de color las siluetas.

Deja ver la clasificación de animales que viven en el aire y los que viven en el agua. Dentro de estos también hay especies distintas: peces (grandes, medianos, pequeños) y tortugas.

Se observan conceptos que responden a la estructuración espacial, como encima-debajo, dentro-fuera, simetría en las figuras y distintas formas de trazos, como ondas para las olas.

3.* Dibujo de “La marranica”:

Expresa la curiosidad de los niños por el medio natural, y en concreto la “marranica” o “cochinito”, que han observado en el patio y de las que se llevan alguna al aula para observarla mejor. Y a esto se dedicaron José Luis y Marcos (el que está de pie). El dibujo lo hace José Luis.

Aparecen, pues, un personaje de pie y otro sentado, marcando conceptos como delante y detrás, y también dentro-fuera, encima-debajo... Interés por conocer cómo se escribe el nombre de aquellas "cosas" sobre las que juegan, y copia de las mismas. Algunos niños de este grupo ya retienen palabras que escriben espontáneamente, sin copiarlas, y que responden a sus intereses.

4.* Dibujos con viñetas:

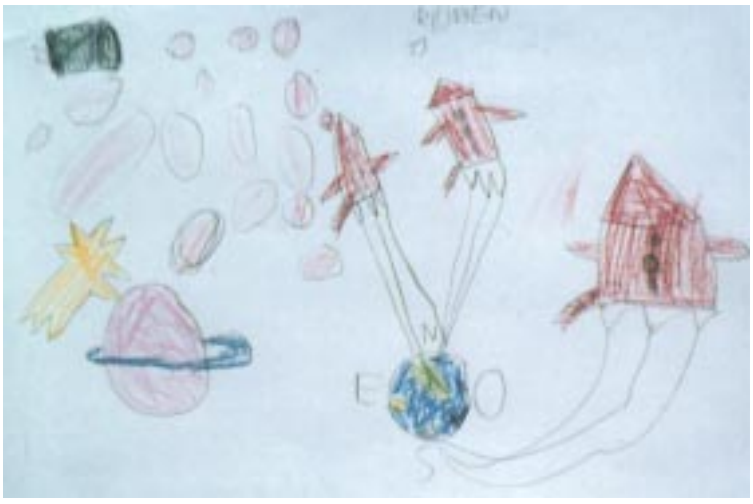
Para estos dos dibujos, se les ha hecho los recuadros y se les ha dicho que dibujen la historia que quieran, que luego la expliquen, haciendo un esfuerzo por coordinar sus palabras con lo dibujado.

Así, hacen sus dibujos en un espacio más limitado, lo que les exige mayor coordinación motriz a nivel fino y segmentario. En ambos se observan distintas formas y grafismos necesarios para la adquisición de la lecto-escritura, como los trazos en forma de sierra, ondas, bucles, cenefas, simetrías en las figuras, etc.

También expresan conceptos opuestos como: noche y día, sol y lluvia. Los personajes denotan movimientos y distintas posiciones respecto al espacio.

5.* Dibujo sobre el Espacio:

Este surgió como respuesta o expresión posterior a una relajación colectiva que se hizo en clase, donde se les sugirió un sueño sobre algo espacial, para atraer a su mente una imagen de calma, más tarde, algunos se pusieron a dibujar y Rubén representa lo que había pensado.



En él se deduce cierto interés investigador por el mundo del espacio, y nos llama la atención cómo representa los puntos cardinales en el planeta.

Marca direccionalidad, movimiento y trayectoria de los objetos, como se ve en los cohetes y la estrella.

Se observan los conceptos alrededor de (satélite), distintas cantidades, grande-pequeño, y también variedad de formas y simetría en las figuras.

6.* Dibujo sobre el juego de Badminton:

Surge al llevar el tutor a clase unas raquetas y pelota (volante) de dicho juego. Ante la curiosidad de los niños, se explica y se juega con ellas.

Muchos niños dibujaron más tarde esto, y Marcos hace este dibujo, en el que se observa gran delimitación en los espacios, relleno de estos, discriminación figura-fondo, y realización de cuadrícula en la red.

Hay movimiento en las figuras y en la pelota o volante, y conceptos de orientación espacial, como son: en medio, de frente y de espaldas, dentro y fuera, a ambos lados, parejas...

7.* Dibujo sobre el castillo:

Representa la realización de maquetas en el Rincón del Arte.

Se observa cierta perspectiva en el castillo, y también simetría en los detalles, cenefas. Utiliza la técnica del difuminado con ceras para colorear. Le sale bastante bien, pues la intencionalidad ha sido hacerlo de esta manera (y no poner la cera de lado para acabar antes, cosa que también hacen a veces).

Sabe poner su nombre, y representa los conceptos que hemos visto en otros dibujos, y que se observan en la mayoría de los niños de este nivel, en sus producciones libres y espontáneas.

AZAHARA

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN AL MATERIAL UTILIZADO

Presentamos aquí una lista de los libros y artículos más utilizados y comentados por nuestro Equipo. De otros, también utilizados, no hacemos referencia por varias razones: se ha hecho uso de algunos para apartados concretos, otros no han sido leídos por todos, de otros sólo se han analizado capitulas concretos y porque tampoco es razonable exponer aquí una lista exhaustiva.

Valoramos también el aprendizaje a partir de cursos, jornadas, grupos de trabajo, seminarios permanentes y actividades de formación personales; para fundamentar nuestras ideas y adoptar otras nuevas (o no tanto). Anotaremos en OTROS RECURSOS los más significativos, aquellos que han producido mayor impacto en nuestra formación.

Por último, queremos destacar una serie de libros y personas que nos han influido a lo largo de nuestra formación docente, con sus ideas y propuestas sobre la educación. Resultaría excesivo transcribir aquí la relación íntegra de dichas aportaciones, pero sirva esta mención como señal de nuestro agradecimiento.

La referencia bibliográfica la presentamos en dos apartados:

A. Bibliografía.
B. Otros recursos: cursos, jornadas, seminarios,...

A. BIBLIOGRAFÍA

ACTAS DE LOS I Y II ENCUENTROS DE RENOVACIÓN PEDAGOGICA. Movimiento de Renovación Pedagógica “Sierra Nevada”. Granada 1.991.

CANALDA, G. y otro (1992). *El estrés en la primera infancia.* Revista infancia, número 11. Barcelona.

CANALS, M.A. (1991). *Las paradojas del maestro.* Revista Infancia, número 6. Barcelona.

CATALA, C. y otra (1991). *Qué es un niño en psicoanálisis*. Centro Psicosocial de Navarra, Asociación de Psicoanálisis Lacaniano de Pamplona, Analítica, Centro de Estudios Freudianos, y Centro de Estudios Freudianos de Granada. Pamplona.

CENTRO INTERNACIÓNAL DE LA INFANCIA (CIE) (1979). *El niño y su ambiente Psicosocial.* Revista número 117-118, L’enfant en mildeu tropical.

CENTRO MÉDICO INFANTIL DE BOSTON (1973). *Juegos y actividades recreativas*. Marsiega.

CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender.* Alianza Editorial. Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.

- *Diseño Curricular de Educación Infantil*. Sevilla 1988.
- *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Infantil. Áreas y Ámbitos de Experiencia*. Sevilla, Junio 1990.

CONSEJERÍA DE SALUD Y SERVICIOS SOCIALES, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La Educación del Consumidor en Andalucía*. Sevilla.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1979). *Educar el cuerpo.* Número 52. Barcelona.

COLL, C. (1988). *Psicología y Curriculum*. Lata, Barcelona.

COMPILACIÓN DE TEXTOS PARA EL CURSO DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL (1991-92). Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Granada, curso.

Desarrollo Psicológico y Educación. Compilación de J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll. Alianza Editorial. Madrid 1990.

Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. (Infantil y Primaria). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1989.

GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y Desarrollo Infantil.* Seco Olea, Madrid.

GERBEAU, C. *¿Cómo hacer?. La organización material en el parvulario.* Médica y Técnica.

HOHMANN, M. y otros (1991). *Niños pequeños en acción*. Trillas, Méjico.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del Currículo*. Anaya, Madrid.

KAMII, C. (1985). *El número en la Educación Preescolar*. Aprendizaje Visor, Madrid.

KAMII, C. y otra (1987). *El conocimiento físico en la Educación Preescolar*. Implicaciones de la teoría de Piaget. Siglo XXI, Madrid.

KLEIN, M. (1974). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Horme, Buenos Aires.

LAPIERRE, A. (1977). *El niño frente al mundo.* Científico-Médica. Barcelona.

LAPIERRE, A. (1981). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Científico-Médica, Barcelona.

LAPIERRE, A. y otro (1980). *El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia*. Científico-Médica, Barcelona.

LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1987). *Simbología del movimiento*. Científico-Médica. Barcelona.

LURCAT, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el Preescolar*. Cincel-Kapelusz, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil.*

ORTEGA, R. (1990). *Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil*. Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid.

PIAGET, J. y otro (1975). *Psicología del niño*. Morata, Madrid.

PIAGET, J. (1981). *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona.

PICQ, L. y VAYER, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Científico-Médica. Barcelona.

RICHARD, G. (1972). *Psicoanálisis y educación*. Oikostau. Barcelona.

SAUSSOIS, N., *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Cincel.

SCHINCA, M. (1980). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Escuela Española. Madrid.

SOTO NAVARRO, E. (1988). *Variables en el rendimiento escolar*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

VAYER, P. (1977). *El niño frente al mundo.* Científico-Médica, Barcelona.

WINNICOTT, D. (1982). *Realidad y Juego*. Gedisa, Barcelona.

B. OTROS RECURSOS.

CONGRESO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (1989). Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados. Granada.

CURSO: EDUCACIÓN EN ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN (1987). Ministerio de Sanidad y Consumo. Santa Fe (Granada).

CURSO: EL LENGUAJE ORAL EN LA ESCUELA INFANTIL (1984). M. Monfort. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. Granada.

CURSO: INICIACIÓN A LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ (1989). B. Aucouturier. Centro de Formación y Practica Psicomotriz. Madrid 1.989.

CURSO: INTRODUCCIÓN A LOS DISEÑOS CURRICULARES. EDUCACIÓN INFANTIL (1992). CEP de Granada.

CURSO: JUEGO DRAMÁTICO (1983). A. Mantovani. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. Granada.

ESCUELAS ACTIVAS DE PADRES (1988). CEP de Granada.

I JORNADAS ANDALUZAS DE PREESCOLAR: LA COMUNICACIÓN (1988). CEP de Granada.

I JORNADAS DE EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR (1990). Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Salud y Servicios Sociales; Junta de Andalucía. Sevilla.

JORNADAS DE RELAJACIÓN (1986). Centro de Investigación de Técnicas Aplicadas de Psicomotricidad (CITAP). Madrid.

III JORNADAS NACIÓNALES DE PSICOMOTRICIDAD (1982). Impartidas por B. Aucouturier. Escuela Internacional de Psicomotricidad. Madrid.

SEMINARIO PERMANENTE: LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ y asesoramiento en centros por los psicomotricistas del EPOE de Granada. CEP de Granada l988-89-90-91.

SEMINARIO PERMANENTE: SALUD Y ATENCIÓN TEMPRANA. CEP de Granada 1988-89-90.