



**f SéNeCa (+)**

Agencia de Ciencia y Tecnología  
Región de Murcia



*Investigación e innovación en Educación Infantil*

# Investigación e innovación en Educación Infantil



Pedro Miralles Martínez  
M<sup>a</sup> Begoña Alfageme González  
Raimundo A. Rodríguez Pérez (Eds.)

# **INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Pedro Miralles Martínez, M.<sup>a</sup> Begoña Alfageme González y  
Raimundo A. Rodríguez Pérez (Eds.)

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014



ISBN: 978-84-697-0698-5

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

## ÍNDICE

UTILIZACIÓN DEL CUADRADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA. PROPUESTA DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA	
<i>Soledad Toribio Hernández, María Luisa García Rodríguez</i>	7
LA PISCINA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Irene García Benito, Tatiana Gómez Peñalver, Marta González Abenza, Gloria González Cano</i>	17
BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	
<i>M.ª Fuensanta Martínez, José Miguel Nieto, Mónica Vallejo</i>	27
USO DE LAS TIC EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON ALUMNOS DE 0-3 AÑOS	
<i>María Luisa García Rodríguez, Sonia Casillas Martín, Marta Cano Molina</i>	37
VALORACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA ANTE UN PROGRAMA DE COORDINACIÓN CON CENTROS ESCOLARES	
<i>María Lorena Gómez Pérez, María Cristina Sánchez López, Francisco Alberto García Sánchez, Francisco Rafael Lázaro Tortosa</i>	49
PROYECTO: LA VUELTA AL MUNDO EDUCACIÓN INFANTIL: 4 AÑOS	
<i>Encarnación Cárdenas López, Ana María Martínez Martínez, Gloria Mejido Pérez, Isabel María Moya Amador</i>	57
¿INFLUYE EL GRADO DE RESPONSABILIDAD EN LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESIONAL DE ATENCIÓN TEMPRANA?	
<i>María Marco Arenas, María Lorena Gómez Pérez, Francisco Alberto García Sánchez, Claudia Sánchez Velasco</i>	67
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON VAN GOGH A TRAVÉS DE WIX	
<i>María Isabel Corral Herrerías, Pedro Miralles Martínez, Carmen Ferrándiz García</i>	75
ESTUDIO COMPARADO DE LAS MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA	
<i>Andrés Escarbajal Frutos, Ana Pascual Ferriz</i>	83
FAMILIA Y ESCUELA ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?	
<i>Mª. Luisa Belmonte Almagro, Nieves Lara Férez, Ana Calatayud Oliver, Begoña Galián Nicolás</i>	91

LAS HISTORIAS CON CONTRARIOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>José Cantó Doménech</i>	101
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SITUACIONES COGNITIVAS Y EN FIGURAS FACIALES	
<i>Isabel M.<sup>a</sup> Aránega Iglesias, José Ignacio Alonso Roque, Juan Luis Yuste Lucas</i>	107
PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA HISTORIA DE CRISTÓBAL COLÓN. EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA	
<i>Ainoa Escribano Miralles, Tatiana Gómez Peñalver, Gloria González Cano, Irene García Benito</i>	117
LA VERBALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ALUMNADO DE EDADES TEMPRANAS: RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
<i>María de Damas; M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz; M.<sup>a</sup> Cristina Sánchez</i>	127
SELECCIÓN DE CUENTOS PARA TRABAJAR LA COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR MEDIANTE UNA PROPUESTA EDUCATIVA COMPARTIDA	
<i>María de Damas González, M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente.</i>	137
PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA ANALIZAR LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA	
<i>Ana M.<sup>a</sup> Benito Ruiz y M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente</i>	147
APRENDEMOS MATEMÁTICAS EN LA BIBLIOTECA DEL COLEGIO	
<i>M.<sup>a</sup> Eugenia Álvarez Carmona, Carmen Meseguer Albaladejo</i>	159
VALORES TRANSMITIDOS CON CUENTOS-ÁLBUM EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>María Luisa García Rodríguez, María Rodríguez Cubillo</i>	169
UNO, DOS TRES, LOS CUENTOS AL REVÉS: INVENCION LITERARIA EN GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA MANO DE GIANNI RODARI	
<i>María González García, María Teresa Caro Valverde</i>	179
EL CUENTO COMO RECURSO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>María López Salmerón</i>	189
LA CANTIDAD: UNA MAGNITUD CARDINAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	
<i>Carmen Aliaga, Esther Cascales, Antonia González, Pilar Ibáñez, Pedro Nicolás</i>	199

INICIACIÓN A LA LECTURA DESDE UN PARADIGMA NO VERBAL. POSIBILIDADES DEL ÁLBUM ILUSTRADO SIN TEXTO ESCRITO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Leonor Ruiz Guerrero</i>	207
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LOS DISTINTOS CENTROS DE INTERÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE EL USO DE LA APLICACIÓN DIGITAL GLOGSTER	
<i>María del Mar Ruiz Paredes</i>	217
DE LAS PRETENSIONES EDUCATIVAS ORIGINALES EN LA COMERCIALIZACIÓN MEDIANTE CATÁLOGOS DE ALGUNOS MATERIALES ESCOLARES DISEÑADOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Amalia Ayala de la Peña, M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes</i>	225
PEDAGOGÍAS INVISIBLES: UNA POSIBILIDAD LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN LAS DIFERENTES INSTITUCIONES EDUCATIVAS	
<i>María Cristina Corrales Mejía, Diana Cecilia Navarrete Canchón</i>	231
¿QUIÉN TIENE MIEDO AL MUSEO?	
<i>David López Ruiz, Ainoa Escribano Miralles</i>	239
EL PATRIMONIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO MEDIEVAL ISLÁMICO DE LA CIUDAD DE MURCIA	
<i>Elisabet Casanova Alfonsea, Juan Manuel Casanova García</i>	249
TRASPONIENDO MUNDOS: MICRORRELATOS FANTÁSTICOS DE PINTURAS SURREALISTAS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Cynthia Nathaly Chocobar</i>	261
EL SENTIDO EDUCATIVO DEL <i>NON SENSE</i> SURREALISTA EN LA CREACIÓN LITERARIA INFANTIL	
<i>Cynthia Nathaly Chocobar</i>	273
PSICOMOTRICIDAD: FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA	
<i>Francisco Agudo Ruiz</i>	283
PROYECTO DE TRABAJO: LOS CABALLOS DEL VINO EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Josefa Pagán Rodríguez, Miriam Sánchez-Abril, María del Carmen Marín-Moya, Ascensión Masa Blanco, María Josefa Barbero Cuadrado</i>	293
EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS PROCESOS MATEMÁTICOS E IMPLEMENTADA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Miriam Sánchez-Abril, María del Carmen Marín-Moya, Josefa Pagán Rodríguez, María Josefa Barbero Cuadrado</i>	301

DISEÑO DE UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS MOTRICES <i>María González Romero, Nuria Ureña Ortín, Juan Luis Yuste Lucas</i>	309
LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL <i>Miriam Espinosa Riquelme, Nuria Ureña Ortín</i>	319
LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES LOCOMOTORAS Y MANIPULATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD <i>Raquel Ferriz Vivancos, Nuria Ureña Ortín, Juan Luis Yuste Lucas</i>	329
EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL. UNA MIRADA AL ENTORNO: LAS FAMILIAS CUENTAN <i>Mariana Collado Martínez, Vicente Santos-Orejón Montoya</i>	339
PLAN DE ACTUACIÓN EN EL AULA DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL <i>M.ª del Mar Ruiz Paredes</i>	349
LOS SIETE CABRITILLOS: UN CONTEXTO PARA TRABAJAR MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL <i>Carmen Mesequer Albaladejo</i>	359
LOS MÉTODOS DE LA ESCUELA NUEVA, UNA PROPUESTA ACTUAL <i>M.ª José Martínez Ruiz-Funes, Ana Sebastián Vicente</i>	369
TIC Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO <i>María del Carmen Cano Tornero</i>	379
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LOS CUENTOS TRADICIONALES EN EL APRENDIZAJE LÓGICO-MATEMÁTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL <i>María del Mar Ruiz Paredes</i>	387
PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE EMOCIONAL Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR <i>Natalia Rodríguez López</i>	397

# UTILIZACIÓN DEL CUADRADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA. PROPUESTA DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Soledad Toribio Hernández, María Luisa García Rodríguez

*(Universidad de Salamanca)*

## Introducción

El propósito de esta investigación es demostrar que a través del juego contextualizado en el cuadrado se fomenta el desarrollo de la orientación espacial por medio de ejercicios de psicomotricidad, que favorecen la interiorización de ciertos conceptos básicos que precisa el alumnado para iniciarse en las técnicas de la lectura y la escritura. El método aquí expuesto se ha manifestado como adecuado para la representación simbólica de las sensaciones vividas, sentidas, percibidas y consideradas contribuyendo a una mejor comprensión del espacio y, como consecuencia, a una estructuración de la mente.

Esta metodología innovadora puede aportar ideas y estrategias a docentes que estén interesados en conocer tácticas de trabajo con la cuadrícula, beneficiando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y en el profesorado.

De toda la teoría que podría fundamentar esta investigación, se expone la que está relacionada con el tipo de trabajo que se va a hacer en ella y con el tipo de caso a estudiar, recogiendo algunas pinceladas de las aportaciones de diferentes autores y resultados de algunas investigaciones. Se recomienda la lectura de los autores aquí citados si se quiere ampliar información.

Partiendo de la evidencia de que somos seres sociales para quienes es primordial la interacción con los demás (Vigotsky, 1978), se enmarca esta investigación en la conceptualización de la conciencia fonológica y la importancia de adquirirla (Calero Guisado *et al.*, 1999); el análisis sobre las diferencias entre lenguaje oral y escrito, los procesos instructivos en lengua escrita y las dificultades de aprendizaje, presentados todos ellos por Defior (1994 y 1996); los distintos métodos de enseñanza de lectura y escritura expuestos por Valmaseda (2009) quien se ocupa en la misma obra de catalogar, definir y revelar cómo detectar dificultades del lenguaje e insistir en la eficacia de la coordinación entre varios tipos de profesionales.

Además de todas estas cuestiones lingüísticas es necesario tener en cuenta aspectos relativos a las capacidades psicomotrices básicas entre las que se encuentran la orientación espacial y temporal (Méndez González y Fernández Viejo, 1996; Picq y Vayer, 1960; Sánchez Bañuelos,



1989), la capacidad para coordinar movimientos, manipular objetos y manejar utensilios, así como la adquisición de una correcta direccionalidad.

Para el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica NALÓN (2003) la direccionalidad es la cualidad de algo que puede orientarse o dirigirse hacia una dirección. Es un concepto que está asociado a la idea de dirección, el trayecto que realiza un cuerpo al moverse, la tendencia hacia una cierta meta o la guía que permite dirigir a alguien o algo. *La direccionalidad de las grafías* es uno de los aspectos primordiales trabajados en esta investigación. Es esencial que ya desde las primeras edades se enseñe a realizar las grafías en una correcta dirección.

Dicho equipo NALÓN describe los pasos a seguir. Defiende en su programa que se debe partir de la línea recta orientada en su direccionalidad: de izquierda a derecha, de arriba abajo. Todas las líneas y figuras abiertas o cerradas que la persona realice durante su fase de iniciación deben de estar organizadas en el soporte mediante relaciones espaciales. Para descubrir las relaciones espaciales de las grafías en el plano puede utilizarse el soporte pautado con cuadrícula.

Ríus Estrada (2003: 13-18) define en su artículo *Educación de la grafomotricidad. Un proceso natural, los elementos grafomotores* que se han tenido en cuenta para abordar la presente investigación. Estos elementos son:

- El sujeto, el cual regula desde la actividad neurológica, las leyes que conducirán a la escritura grafomotora: ley cefalocaudal, próximodistal, ley de las independencias segmentarias.
- El soporte y la posición. Se diferencian tres posiciones y tres soportes: Soporte horizontal (posición tendido- prono en el suelo); Soporte vertical (posición de pie) Soporte horizontal (posición sedentaria).
- Los instrumentos como elementos grafomotores que permiten la realización de trazos con fluidez. Se distinguen instrumentos naturales (dedos, pies) y artificiales (lapiceros, tizas, pinceles...).
- Los trazos considerados como producciones grafomotores. Se distinguen trazos sincréticos, trazos lineales, y trazos iconográficos. Esta autora resalta la necesidad de observar la realización de los trazos con respecto a la forma, posición, direccionalidad, giro, sentido y representación perceptivo-visual. Se debe respetar el desarrollo neuro-cognitivo para programar las propuestas didácticas.

El/la alumno/a. debe adquirir unos *conceptos básicos* tanto espaciales como temporales que favorezcan este proceso:

- *Espaciales*: teniendo en cuenta las fases del aprendizaje y el desarrollo de las habilidades perceptivas como caminar, agacharse, levantarse, transportar, correr, tirar, empujar, sostener y saltar, girar, hacer desplazamientos, etc.

- *Temporales*: la estructuración temporal será desarrollada a través de actividades fundamentalmente rítmicas, cuyo valor educativo es verdaderamente importante, por cuanto desarrollan sus procesos de inhibición. Los ritmos habrán de ser realizados preferentemente por medio de ejercicios que impliquen unión u otro ejercicio de actividad corporal, pasando después a utilizar instrumentos de percusión o sonoros.

## **Metodología**

En esta investigación se opta por utilizar una metodología cualitativa por ser el método más adecuado en relación con el problema a investigar y a los objetivos buscados. Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez (1996) delimitan cuatro fases bien diferenciadas en la puesta en práctica de la investigación cualitativa:

- *Fase reflexiva*: la selección del tema a estudiar en la investigación, planteamiento de objetivos, estrategias a utilizar, metodología, recursos.
- *Trabajo de campo*: realizado en el contexto natural en que tienen lugar los hechos para recoger los datos a estudiar.
- *Fase analítica*: interpretar los datos obtenidos y transformarlos en información.
- *Fase informativa*: presentar los resultados de la investigación.

Fase reflexiva: investigar significa averiguar o descubrir algo, respondiendo, con los resultados conseguidos, a una pregunta de investigación:

*¿El cuadrado podría ser la base para ayudar a estructurar la mente, a la hora de adquirir los conceptos espaciales básicos y situar espacialmente las grafías de la lengua escrita?*

Para responder a esta pregunta se plantean los siguientes objetivos:

### *Objetivo General*

Determinar si la utilización del cuadrado en la adquisición de la direccionalidad mejora el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje y retraso curricular.

### *Objetivos específicos*

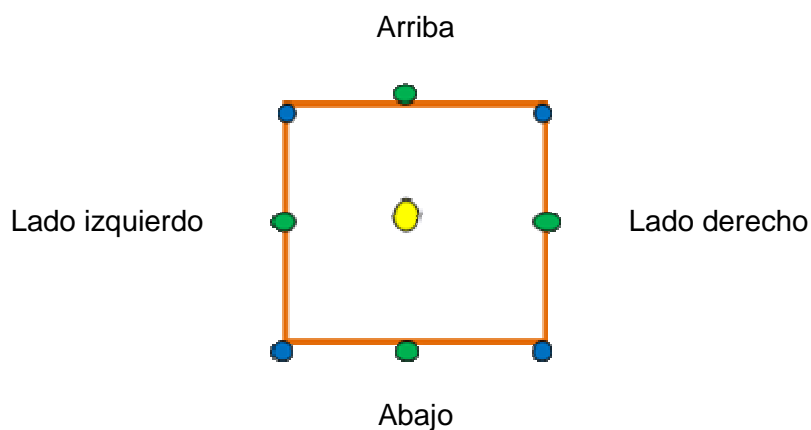
1. Comprobar si la interiorización de conceptos espaciales básicos contribuye a optimizar el proceso de aprendizaje.
2. Mostrar si la adquisición de una buena orientación espacial favorece las destrezas necesarias para la práctica de la lectura y escritura.
3. Establecer indicadores útiles para valorar los progresos en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

### *Estrategias de acción*

Para poder conseguir los objetivos marcados en esta investigación es importante empezar a aplicar estrategias con los siguientes elementos: el cuadrado, el cuerpo, expresiones verbales, la música, los objetos.

- a) El cuadrado: Es base de la metodología didáctica. Será una referencia a tener en cuenta tanto en el suelo como en el formato elegido para trabajar con el niño. En el cuadrado se empezará a aplicar el método didáctico con estrategias de acción pensadas previamente, las cuales ayudarán al niño a iniciar el proceso de interiorización de los conceptos espaciales, de dirección y temporales. Estas estrategias se iniciarán, de forma secuenciada, de la siguiente forma:

En la sesión inicial se dibujará junto con el niño, un cuadrado en el suelo con cinta adhesiva en una zona del aula que permita tener espacio amplio para desarrollar las actividades lúdicas necesarias. Se delimitará el espacio del cuadrado con gomets de colores para que el niño distinga con claridad los conceptos básicos que se quieren resaltar: las esquinas, mitad, centro. Lo hace el alumno siguiendo las indicaciones dadas. Es importante determinar los puntos de referencia espaciales del cuadrado, situándose siempre en el mismo sitio del cuadrado para verbalizar los conceptos que interesan interiorizar: Arriba y abajo; izquierda y derecha (tener en cuenta siempre la dirección de acuerdo con la direccionalidad empleada en la lectura y escritura).



*Imagen 1. Modelo de cuadrado para trabajo en el suelo*

- b) El cuerpo. Con su cuerpo el niño experimentará diferentes sensaciones que le llevarán a interiorizar conceptos espaciales. Vivenciará situaciones que servirán para mejorar el aprendizaje en todos los sentidos.
- c) Expresiones verbales: guiarán la acción del niño. Estas expresiones serán una referencia para el alumno y se emplearán en todo el proceso de aprendizaje de lectura y escritura: "Pisar

*rayita, pisar esquina, pisar mitades, de esquina a esquina, pisar el centro, esquina no, palote de pie, palote tumbado, dar la mano, atravesar el cuadrado.*” El niño podrá plasmar con seguridad en la pizarra o en papel lo que anteriormente ha vivenciado en el suelo y con su cuerpo.

- d) La música: se utilizarán determinados instrumentos (tambor, triángulo, maracas...) en algunas sesiones para relacionar sonido y símbolo escrito o trazos. Esta estrategia le ayudará a establecer relaciones entre grafema y fonemas. Se trabajará el ritmo en otras sesiones, para interiorizar conceptos temporales y espaciales, mejorar el conocimiento del esquema corporal, la coordinación y el equilibrio.
- e) Los objetos: constituyen un recurso más para incentivar la motivación y el interés del niño. Podrán utilizarse los aportados por el alumno o los del aula (coches, cuerdas, muñecos, chapas)...Permitirán trabajar la direccionalidad dentro del cuadrado. La direccionalidad será siempre la misma que se utiliza en los procesos de lectura y escritura.

#### *Trabajo de campo*

Este método didáctico se aplicó a un alumno de primero de Educación Primaria que no había alcanzado las destrezas y los conocimientos de la lectura y la escritura considerados básicos para conseguir los requisitos mínimos establecidos en la normativa legal. La escolarización del alumno es adecuada, repitió en tercer curso de Educación Infantil (nivel de cinco años) de forma extraordinaria. Ha tenido apoyo de especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje desde segundo curso de Educación Infantil (cuatro años) y está siendo atendido en el marco del programa denominado Plan de Atención a la Diversidad (ATDI) por presentar un desfase curricular de dos años.

#### *Estrategias de evaluación*

La investigación se llevó a cabo durante siete sesiones, además de una sesión previa para preparar con el alumno el cuadrado, enseñarle los conceptos indispensables y hacer una valoración preliminar y otra sesión final para realizar la evaluación del método. Se utilizaron técnicas cualitativas sobre las intervenciones del niño y de la investigadora, se observaron y registraron los aspectos significativos del proceso apoyando estos datos con material gráfico (dibujos, vídeos, fotografías, etc.). Las actividades de la intervención se realizaron solamente con el niño, sin la presencia del resto de alumnado durante un tiempo determinado con sesiones lúdicas y sistemáticas en su estructura. Todas las sesiones tuvieron la misma línea de actuación, con una progresión de conceptos y contenidos de menor a mayor grado de dificultad, teniendo en cuenta lo establecido en el currículo escolar y el ritmo marcado por el niño en función de su estado de desarrollo evolutivo. Se establecieron las variables a analizar determinando unos conceptos dentro de cada variable que el alumno debía adquirir:

Tabla 1. Variables y conceptos evaluados

<i>Variables</i>	<i>Conceptos</i>
Cuadrado	Esquina, centro, mitad, un lado
Orientación en el cuadrado	Arriba, abajo, izquierda, derecha.
Grafías	Vocales, fonemas "p", "s", "m"
Direccionalidad	De arriba-abajo, de izquierda-derecha, de abajo-arriba, bajar-subir.

Se establecieron los siguientes criterios de evaluación: Si el alumno conoce el concepto evaluado, si lo nombra, si lo identifica y por último si realiza la tarea. A cada criterio de evaluación se le asignó la siguiente puntuación: 1 Punto si el concepto se ha conseguido, 0,5 Puntos si el concepto se ha conseguido parcialmente y 0 Puntos si no se ha conseguido el concepto.

Se evaluó, además, la actitud del alumno en cada sesión, dado que es un factor que puede influir en el desarrollo de las sesiones. Para ello, se tuvieron en cuenta la receptividad, la concentración, el interés y la motivación. Por último, se propusieron indicadores para analizar la evolución del alumno en las diferentes sesiones y para evaluar el cumplimiento de los objetivos: valoración teórica máxima, valoración del alumno por cada variable, valoración global de la sesión, evolución del alumno en cada sesión, valoración final de la evolución del alumno.

## **Resultados**

Al aplicar los criterios de evaluación en cada variable (el alumno conoce el concepto evaluado, lo nombra, lo identifica y realiza la tarea) se obtuvieron los siguientes resultados:

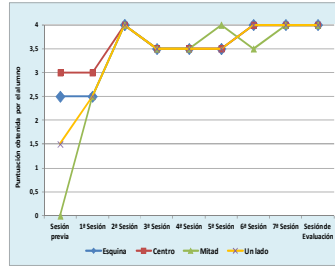
### **a) Conocimiento de los elementos del cuadrado**

En la sesión previa el alumno mostró que conocía los conceptos de esquina, centro y lado del cuadrado, pero no los nombraba. Solo identificaba la esquina y el centro del cuadrado y realizaba parcialmente las tareas indicadas en estos espacios. Por último, no manejaba el concepto de mitad.

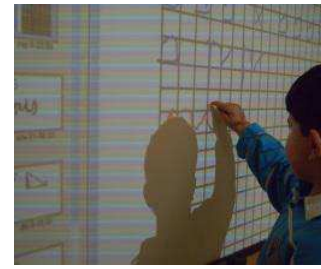
A partir de la segunda sesión, el alumno conocía los elementos del cuadrado, logró situarse en su espacio, verbalizando al final todos los conceptos espaciales trabajados. Asimismo situó los objetos con las referencias espaciales que se le indicaron y en la última sesión logró la valoración máxima en cada concepto (Gráfico 1), interiorizando los elementos del cuadrado.



*Imagen 2. Conocimiento elementos del cuadrado. Sesión inicial*



*Gráfico 1. Conocimiento elementos del cuadrado. Evolución entre sesiones*

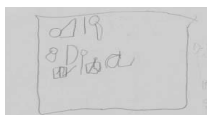


*Imagen 3. Conocimiento elementos del cuadrado. Sesión final*

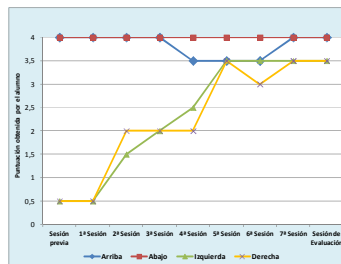
## b) Orientación en el cuadrado

Con respecto a la orientación espacial en el cuadrado, en la sesión previa el alumno manejaba los conceptos de arriba y abajo, sin embargo solo conocía parcialmente los conceptos característicos de la lateralidad, izquierda y derecha, mostrando más dificultad en su manejo. En el transcurso de las sesiones, el alumno mostró confianza y seguridad a la hora de situarse él y los objetos en el cuadrado, mejorando en la lateralidad a partir de la quinta sesión.

Al final de las sesiones, conocía, nombraba y realizaba tareas en todas las direcciones trabajadas en el cuadrado aunque presentaba cierta dificultad para identificar la lateralidad izquierda-derecha (Gráfico 2).



*Imagen 4. Orientación en el cuadrado. Sesión inicial*



*Gráfico 2. Orientación en el cuadrado. Evolución entre sesiones*



*Imagen 5. Orientación en el cuadrado en sesión final*

## c) Grafías

Con respecto al manejo de la grafía, en la sesión previa sólo se analizó el manejo del alumno con las vocales y el fonema "p", obteniéndose que realizaba las grafías de las vocales y del fonema "p" sin pauta ninguna y con el tamaño de la letra bastante grande, por encima de lo considerado normal. En el transcurso de las sesiones se trabajaron además los fonemas "s" y "m".

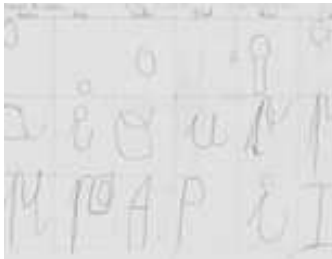


Imagen 6. Grafía de vocales y fonema “p” en sesión inicial

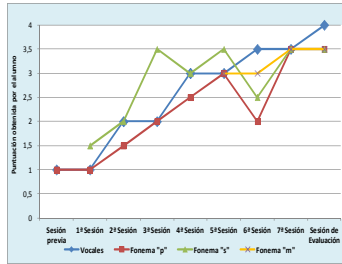


Gráfico 3. Manejo de la Grafía. Evolución entre sesiones

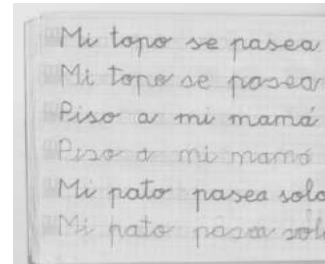


Imagen 7. Grafía en la sesión final

Al finalizar la intervención en las grafías trabajadas con las referencias espaciales aprendidas y practicadas en el suelo, el alumno mostró un importante avance respecto a la sesión previa (Gráfico 3). En estos meses el alumno mejoró de forma significativa en la grafía de vocales y aumentó la destreza con los fonemas (“p”, “s”, “m”, “t”, “l”) pasando de escribir letras y sílabas a palabras y frases, ganando autonomía en su realización.

#### d) Direccionalidad

En la valoración inicial del manejo de los conceptos espaciales de direccionalidad, el alumno solo manejaba parcialmente las direcciones de arriba-abajo y abajo-arriba ya que las identificaba con alguna dificultad y no manejaba la dirección izquierda-derecha y subir-bajar (Gráfico 4).

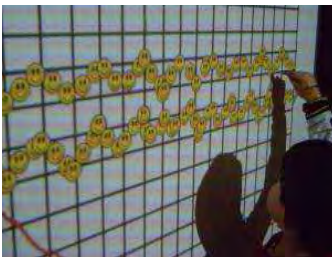


Imagen 8. Manejo de la direccionalidad. Sesión Inicial

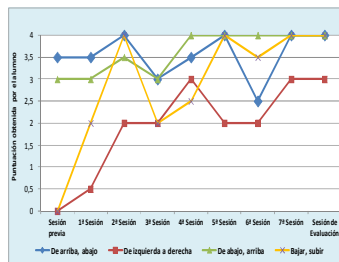


Gráfico 4. Manejo de la direccionalidad. Evolución entre sesiones

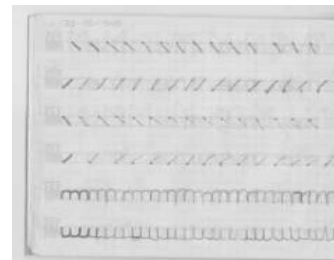


Imagen 9. Manejo de la direccionalidad. Sesión final

A lo largo de las sesiones consiguió el manejo de las direcciones de arriba-abajo, de abajo-arriba y subir-bajar. También presentó una mejora en la adquisición de la direccionalidad izquierda-derecha aunque dudaba al identificar y nombrar estas direcciones. Estableciendo una comparación entre la sesión de evaluación final y la sesión previa se observó que el alumno mejoró de forma sensible la direccionalidad del trazo y asimiló estos conceptos correctamente a la

hora de plasmar el alumno cualquier trazo sobre un formato, ya sea en pizarra o en papel, en la dirección correcta.

e) Actitud del alumno en las sesiones

Para valorar la actitud del alumno en las sesiones se tuvo en cuenta la receptividad, concentración, interés y motivación. El alumno presentó una actitud positiva desde el comienzo de las sesiones dado que manifestó estas características en todas las sesiones excepto en la tercera sesión que disminuyó ligeramente su concentración y en la sexta sesión que mostró una actitud algo distinta debido posiblemente a la utilización de una cámara de grabación, por lo que las reacciones del alumno pudieron estar mediatizadas ante un elemento no utilizado hasta el momento.

f) Valoración final de la evolución del alumno

La valoración global realizada después de cada sesión demostró los avances del alumno, pasando de los 28 puntos obtenidos en la sesión previa a los 64 puntos obtenidos en la última sesión, muy cercana a la Valoración teórica máxima que se podía alcanzar (68 puntos).

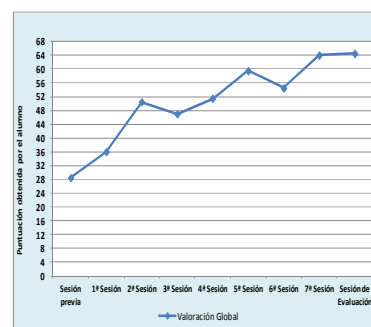


Gráfico 5. Valoración global.  
Evolución entre sesiones

### Discusión y conclusiones

La investigación realizada estuvo muy condicionada por diferentes factores, que en orden de importancia fueron:

- La capacidad cognitiva del alumno, con una memoria a corto plazo muy baja, obligó a unas sesiones muy sistemáticas repasando constantemente conceptos básicos.
- La dificultad del alumno para relacionar sonido y grafía lo que ralentizó el proceso lector y el de la escritura.
- El hecho de realizar sesiones individuales con el alumno no pudiendo contar con situaciones de socialización y de juego con un grupo de iguales que hubieran aportado más experiencias enriquecedoras.
- Limitación del tiempo disponible: una sesión a la semana durante tres meses.

El objetivo general de esta intervención ha sido determinar si la utilización del cuadrado en la adquisición de la direccionalidad mejora el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en alumnado de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje y retraso curricular. Se ha podido comprobar que con este método didáctico el alumno ha mejorado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, demostrando conocer la direccionalidad de las grafías en diferentes formatos. Así mismo, el alumno interiorizó los conceptos espaciales básicos los cuales le ayudaron a realizar determinadas actividades lúdicas. Además, los indicadores elaborados para evaluar esta intervención han servido para observar la evolución positiva en el rendimiento global del alumno.



En conclusión, se puede decir que el trabajo realizado con el alumno ha tenido buenos resultados. Se estima que, si con este caso que presenta limitaciones la metodología del cuadrado da buenos resultados, es de suponer que en personas con un nivel de desarrollo más favorable los resultados serán probablemente óptimos, por tanto, la metodología propuesta en esta investigación se podría tener como referencia en futuras intervenciones pedagógicas y didácticas, así como podría utilizarse para plantear nuevas hipótesis de trabajo en otras investigaciones futuras.

### **Referencias bibliográficas**

- Calero Guisado, A. *et al.* (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.
- Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Defior, S. (1996). *Dificultades de aprendizaje: Un enfoque Cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo.
- Méndez González, E. y Fernández Viejo, M. (1996). *Educación Infantil y psicomotricidad desde el movimiento y el juego a la práctica docente*. Madrid: ANPE.
- Ríus Estrada, D. (2003). Educación de la grafomotricidad. Un proceso natural. *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 13-18). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Valmaseda, M. (1990). Los problemas del lenguaje en la escuela. Desarrollo psicológico y educación. En C. Coll, Á. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (Vol. 3, pp. 101-126). Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro. Recuperado de [web.educastur.princast.es/eoep/eonalon/orientadoc/profesores/](http://web.educastur.princast.es/eoep/eonalon/orientadoc/profesores/)

# LA PISCINA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Irene García Benito, Tatiana Gómez Peñalver, Marta González Abenza, Gloria González Cano

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

Esta investigación surge durante el desarrollo de la asignatura Innovación e Investigación en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, en la que se llevó a cabo una experiencia constructivista para el tratamiento de los contenidos matemáticos y su metodología en Educación Infantil.

Alsina (2012a y 2012b) muestra una serie de experiencias en el trabajo de los contenidos matemáticos desde un enfoque globalizado en las que, partiendo de situaciones de la vida cotidiana, tales como una excursión al pueblo vecino o el trabajo de una obra pictórica, se trabajan distintos contenidos matemáticos en su contexto cotidiano, otorgando mayor sentido a los contenidos tratados.

Con la intención de fomentar la utilidad de las matemáticas en todos los ámbitos de la vida cotidiana de nuestros alumnos basaremos esta investigación en la posibilidad de contextualizar otros lugares cercanos a los mismos, más concretamente este caso nos hemos basado en la piscina del centro.

En el marco legal vigente en el que se encuadran los currículos de Educación Infantil tanto a nivel nacional: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de la Educación Infantil; como a nivel autonómico el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil se resalta la importancia de que los contenidos de las áreas se aborden por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el alumnado. Además hay que tener en cuenta que los contenidos de un área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y tendrán que interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes. Más concretamente los contenidos se encuentran estructurados en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. Aunque los procesos matemáticos podemos encontrarlos de manera más específica dentro del área Conocimiento del entorno, esto no significa que las otras dos áreas no

se trabajen, sino todo lo contrario, quedan entrelazadas en cada actividad, puesto que en cualquier tarea el alumno tiene que ser autónomo en su actuación (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal), y además, todo será expresado y representado al final de las tareas (Lenguajes: comunicación y representación). De este modo quedarán trabajadas las tres áreas del currículo de Educación Infantil.

Así pues y de acuerdo con Alsina (2012a), es preciso enseñar matemáticas desde un enfoque globalizado en el que se tendrá en cuenta la interdisciplinariedad con otras áreas y la interdisciplinariedad de los contenidos.

Por otro lado, también cabe puntualizar que en el currículo de Educación Infantil los objetivos se encuentran formulados en términos de capacidades. Alsina (2006, 2011, 2012a) pone de relieve que hay una serie de capacidades que se repiten en el trabajo con los distintos contenidos matemáticos. Estas capacidades matemáticas son las siguientes: identificar (definir o reconocer), relacionar (comparar) y operar (transformar).

Según Edo (2006), en Educación Infantil es necesario contextualizar, es decir, dar sentido a los contenidos de aprendizaje para hacerlos significativos a los niños, con especial relevancia a aquellos contenidos más abstractos, entre los que cabe resaltar los contenidos relacionados con la lógica-matemática. De acuerdo con Alsina (2012b), es importante el aprendizaje de los diferentes contenidos matemáticos partiendo de procesos. Los procesos matemáticos surgen de la necesidad de trabajar los contenidos a partir de herramientas que permitan la adquisición significativa por parte del alumnado. Según Alsina (2012b) los procesos matemáticos son los siguientes:

- *Resolución de problemas*: utilizar situaciones problemáticas significativas, que permitan hacer uso de distintas estrategias cognitivas de reflexión y aplicación que les lleven a resolverlas.
- *Razonamiento y demostración*: hacer conjeturas matemáticas y desarrollar métodos de prueba para confirmar o refutar dichas conjeturas.
- *Comunicación y representación*: estructurar y consolidar el pensamiento matemático de tal manera que permita el registro y la representación de ideas matemáticas, con el fin de expresarlas y compartirlas con los demás.
- *Conexiones*: comprender cómo se relacionan las ideas matemáticas entre sí y con el entorno que nos rodea.

Es necesario que cada contenido se trabaje a partir de los distintos procesos, ya que “al combinarse los contenidos y los procesos generan nuevas miradas que hacen hincapié no solamente en el contenido y el proceso, sino especialmente en las relaciones que se establecen entre ellos” (Alsina, 2012a, p. 11). De esta manera, se otorga mayor importancia al procedimiento que al producto que se quiere obtener, consiguiéndose así, un aprendizaje funcional. Ya desde las primeras edades, es esencial tratar los conceptos matemáticos de una manera cercana al niño,

utilizando situaciones cotidianas que les sean familiares y sencillas, haciendo que estos aprendizajes tomen un sentido y una significatividad para nuestro alumnado. Esto permitirá desarrollar los aprendizajes posteriores con mayor facilidad y poder llegar a adquirir la competencia matemática que se trabaja en la etapa de Educación Primaria con mayor sistematicidad. A su vez, Castro (2006) afirma que la competencia matemática se va construyendo desde edades tempranas, por lo que desde las aulas de Educación Infantil es posible trabajar en el desarrollo de dicha competencia atendiendo a los siguientes aspectos:

- Sentido numérico: serie numérica, conteo, lectura y escritura de números, diferenciación entre números y atributos, comparaciones cuantitativas, etc.
- Sentido espacial: reconocer la posición del propio cuerpo en el espacio, conocer la posición de un objeto respecto al propio cuerpo, propiedades de los objetos (tamaño, forma, color), etc.
- Sentido de la medida: utilización de vocabulario de cualidades opuestas, comparaciones directas e indirectas, unidades de medida (antropométricas, no convencionales, convencionales), magnitudes (longitud, masa, capacidad, etc.)

Hemos hecho una recopilación de los lugares donde se han llevado a cabo prácticas de este tipo y hemos encontrado zonas como el gimnasio (Aránega, Ballesta, Esteban y Navarro, 2014a), el aula de música (Aránega *et al.*, 2014b), el patio de un centro educativo o una excursión (Alsina, 2012b). Por lo que, y para aportar ideas a la aplicación de los procesos matemáticos en las aulas de Educación Infantil, hemos pensado diseñar una propuesta didáctica trabajando estos contenidos y así dar una visión diferente e innovadora sobre la didáctica de la matemática. Hemos pensado utilizar como espacio la piscina, siendo un contexto atractivo y familiar para los niños y en el que podemos encontrar los materiales necesarios para extraer todos los procesos matemáticos que queremos trabajar de manera globalizada, favoreciendo la interacción con los elementos y la relación entre iguales y permitir así el desarrollo integral del alumnado en los ámbitos físico, afectivo, social e intelectual del alumnado de 5 años.

### **Los procesos matemáticos en Educación Infantil**

Los procesos matemáticos ponen de relieve las formas de adquisición y uso de los contenidos matemáticos. En otras palabras, son las herramientas que nos proporcionan las matemáticas para trabajar los diferentes contenidos.

Como resultado del trabajo compartido de profesores de matemáticas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; de multitud de sociedades de padres; de grupos de expertos; de seminarios de estudio; de equipos de innovación; de editoriales; de matemáticos preocupados por la enseñanza; de investigadores en educación; y responsables, en general, del currículum de matemáticas, se han establecido cinco procesos matemáticos: la resolución de problemas; el razonamiento y la demostración; la comunicación; la representación; y las conexiones (NCTM,

2000). En la Tabla 2 se exponen los estándares de procesos que propone este organismo para todas las etapas educativas:

*Tabla 2. Estándares de procesos matemáticos (NCTM, 2000)*

Resolución de problemas	<p>Construir nuevo conocimiento matemático por medio de la resolución de problemas.</p> <p>Resolver problemas que surgen de las matemáticas y en otros contextos.</p> <p>Aplicar y adaptar una variedad de estrategias apropiadas para resolver problemas.</p> <p>Controlar y reflexionar sobre el proceso de resolver problemas matemáticos.</p>
Razonamiento y demostración	<p>Reconocer el razonamiento y la prueba como aspectos fundamentales de las matemáticas.</p> <p>Hacer e investigar conjeturas matemáticas.</p> <p>Desarrollar y evaluar argumentos y pruebas.</p> <p>Seleccionar y usar varios tipos de razonamientos y métodos de prueba.</p>
Comunicación	<p>Organizar y consolidar su pensamiento matemático mediante la comunicación.</p> <p>Comunicar su pensamiento matemático de manera coherente y clara a los compañeros, profesores y otras personas.</p> <p>Analizar y evaluar el pensamiento matemático y las estrategias de los demás.</p> <p>Usar el lenguaje de las matemáticas para expresar ideas matemáticas de forma precisa.</p>
Conexiones	<p>Reconocer y usar conexiones entre las ideas matemáticas.</p> <p>Comprender cómo se relacionan las ideas matemáticas y se organizan en un todo coherente.</p> <p>Reconocer y aplicar las ideas matemáticas en contextos no matemáticos.</p>
Representación	<p>Crear y usar representaciones para organizar, registrar, y comunicar ideas matemáticas.</p> <p>Seleccionar, aplicar y traducir representaciones matemáticas para resolver problemas.</p> <p>Usar representaciones interpretar fenómenos físicos, sociales y matemáticos.</p>

### **Propuesta de intervención**

- Experiencia: *“Aprendemos matemáticas en la piscina del colegio”*

La experiencia que vamos a exponer, está dirigida al alumnado del 3.º curso del 2.º ciclo de Educación Infantil (5 años).

### *Objetivos*

1. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando elementos de la piscina, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
2. Identificar, representar y comunicar relaciones espaciales y geométricas, propiedades y relaciones de objetos y colecciones, y situaciones problemáticas.
3. Realizar, autónomamente, tareas sencillas para resolver problemas.

### *Contenidos*

1. Contenidos de razonamiento lógico-matemático: propiedades de los objetos que vemos en la piscina: tamaño (grande-mediano-pequeño), textura (rugoso-liso-áspero), grosor (grosso-delgado), peso (ligero-pesado), materiales (plástico-corcho-gomaespuma); semejanzas y diferencias entre tablas y fritas; clasificaciones y ordenaciones de elementos de la piscina por diferentes criterios. (flota-no flota, color, material, etc.).
2. Contenidos de numeración y cálculo: conteo y ordenación numérica, cuantificadores básicos: más que, menos que, igual que,.. ; representación gráfica de las cantidades: símbolos convencionales y no convencionales.
3. Contenidos de geometría: reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos; representación del recorrido desde el aula hasta la piscina; representación de los conocimientos geométricos mediante el dibujo del plano de la piscina.
4. Contenidos de medida: utilización de instrumentos de medida no convencionales (antropomórficas, fritas, chanclas, colchonetas, etc.).
5. Contenidos de estadística y probabilidad: identificación de datos y representación en un diagrama de barras, realización de predicciones.

### **Matematización del contexto**

El contexto de aprendizaje escogido para llevar a cabo esta experiencia es la piscina de un Centro Educativo. Se parte de la base que es un contexto que ofrece muchas posibilidades para trabajar contenidos matemáticos: razonamiento lógico (colores de los objetos propios de la piscina, texturas, materiales, etc.); numeración y cálculo (que los alumnos cuenten los distintos elementos que hay en la piscina, etc.); geometría (relación de los objetos de la piscina con formas geométricas); medida (distancia entre dos puntos de la piscina con diferentes instrumentos de medida); estadística y probabilidad (recogida de datos, como las preferencias de juego, representar los resultados en un gráfico, etc.).

Para profundizar en los contenidos que se pueden trabajar en la piscina con respecto a las matemáticas, el equipo de maestros se reúne para matematizar el contexto elegido, es decir, para

concretar los contenidos que piensan que se pueden trabajar en la piscina, y planificarlo teniendo en cuenta los siguientes procesos: la resolución de problemas, el razonamiento y la demostración, la comunicación, la representación y las conexiones.

### **Trabajo previo en el aula**

Una vez programados los contenidos y los procesos que vamos a llevar a cabo, en el aula se hace una asamblea para explicar a los niños y niñas que vamos a ir a la piscina del Centro, y que además de bañarnos vamos a contar los objetos que hay, a observar formas, a medir, etc., para trabajar las matemáticas. Se les pregunta qué cosas necesitamos, y entre todos se acuerda llevar la cámara de fotos para documentar lo que van observando, así como lápiz y hojas de registro para recoger los datos que se van descubriendo.

Antes de visitar la piscina realizaremos en clase una representación del recorrido que debemos hacer desde el aula hasta la piscina del centro educativo. Para ello, primero se realizará entre todos una representación del recorrido en un mapa colocado en la pizarra, comentando por donde tenemos que pasar para llegar a la piscina dibujando objetos que nos encontramos por el camino y que pueden servir de puntos de localización para facilitar su memorización y a continuación, de forma individual representarán el recorrido.

### **Trabajo en contexto**

Los alumnos realizan varias actividades en la piscina, formuladas básicamente en forma de preguntas de manera que supongan pequeños retos a resolver:

- **Razonamiento lógico-matemático:** para trabajar el contenido de razonamiento lógico-matemático realizaremos las siguientes preguntas a nuestros alumnos: ¿Cómo son los objetos que hay en la piscina? ¿Qué parecidos y qué diferencias hay entre las tablas y las fritas? ¿Flotan o no flotan? Los alumnos tienen que observar las texturas, los colores, los materiales, etc. Para ello se sentarán en círculo y, después expresarán en voz alta lo que han observado, se les pide que analicen si hay objetos que son iguales o diferentes (semejanzas y diferencias en relación al color, la medida, etc.).
- **Numeración y cálculo:** este contenido se trabajará a través de preguntas como: ¿Cuántos objetos hay en la piscina?, se les pide que cuantifiquen algunos de los elementos que hay en la piscina, como por ejemplo trampolines, colchonetas, escaleras, etc.: cuentan los elementos, comparan cantidades y finalmente lo representan en un papel usando representaciones no convencionales (dibujos, cruces, etc.) y convencionales.

Otro problema que se les plantea es: ¿Hay más alumnos que colchonetas?, para trabajar las correspondencias cuantitativas, se les plantea un pequeño reto: tienen que averiguar si hay

más alumnos que colchonetas o bien a la inversa. Para descubrirlo deciden coger cada uno una colchoneta, y de este modo descubren fácilmente que hay más colchonetas que niños.

- *Geometría:* la geometría se trabajará focalizándose en la observación de las formas que hay en la piscina: cuadrados, rectángulos, círculos, etc. (hay que decir que la mayoría de formas que observan son planas), a través de la pregunta: ¿Qué forma tiene?
- *Medida:* se plantea a los alumnos que midan el largo y ancho de la piscina y para comprobarlo se usan diferentes instrumentos y unidades elegidos por ellos mismos (chanclas, pies, colchonetas, fritas de natación, etc.).
- *Estadística y probabilidad:* con las preguntas: ¿Con qué crees que nadar más rápido, con aletas o con fritas de natación?, ¿qué objeto crees que aguantará el peso de más niños? se están trabajando los contenidos relacionados con estadística y probabilidad. el alumnado justificará sus respuestas y estas serán representadas en un diagrama de barras.

### **Trabajo posterior en el aula**

Tras realizar las actividades pertinentes en la piscina trabajaremos en el aula con la intención de reforzar los contenidos trabajados. En clase se lleva a cabo un diálogo con los alumnos para compartir los conocimientos que han adquirido en cuanto a formas geométricas y cualidades que se han identificado en la piscina a través del visionado de las imágenes que se han recopilado durante las actividades realizadas en la experiencia.

Posteriormente, para fomentar la representación de las distintas formas geométricas trabajadas en la piscina se repartirá a cada alumno un folio y una de las fotos tomadas en la experiencia. A partir de la forma geométrica que pueden visualizar en la fotografía deben dibujar un objeto que posea esa forma geométrica, con la intención de que los alumnos reconozcan y relacionen formas geométricas con objetos de su entorno próximo, procurando que utilicen un lenguaje matemático adecuado.

Una vez finalizado el trabajo individual, se realizará un póster en el que se expondrán todas las creaciones del grupo clase, en él se podrán observar las distintas cualidades de los diferentes objetos trabajados durante la experiencia en la piscina (texturas, colores, formas, etc.).

En la experiencia encontramos varios aspectos relacionados tanto con la planificación como con la gestión. En primer lugar, con respecto a la planificación, es evidente que el equipo de maestros conoce de antemano las posibilidades que ofrece el contexto elegido para trabajar los diferentes contenidos matemáticos. Como se ha indicado, los maestros han realizado de forma previa una matematización del contexto elegido (piscina del Centro Educativo) que les ha permitido establecer los contenidos que podían trabajar.

En segundo lugar, el conocimiento previo que los maestros tienen del contexto de aprendizaje les permite plantear buenas preguntas, como por ejemplo “¿hay una colchoneta para cada alumno?”,



que tienen por objeto que los alumnos descubran los aspectos cuantitativos de su entorno cercano. El tercer aspecto que convierte esta actividad en una buena práctica es que los niños no se limitan a “observar las matemáticas” que hay en la piscina de su colegio, que de por sí ya es interesante, sino que fomentan una participación activa a través de las actividades heurísticas. Con este tipo de actividades se pretende fomentar el razonamiento, la comunicación y representación, teniendo los alumnos que explicar, justificar, argumentar y representar gráficamente las acciones y los descubrimientos que se llevan a cabo durante la experiencia. De esta forma las áreas curriculares quedan relacionadas, fomentando así la interdisciplinariedad y la globalización de las mismas.

Finalmente, para favorecer la comprensión y la interiorización de los contenidos trabajados en el contexto, se trabajará en gran grupo de manera oral para que los alumnos comuniquen los conocimientos adquiridos, posteriormente se trabajará de manera individual a través de la representación gráfica. En definitiva, diferentes procesos matemáticos como la resolución de problemas, el razonamiento y la demostración, la comunicación, la representación o las conexiones han favorecido la funcionalidad de la actividad.

### **Discusión y conclusiones**

El trabajar con procesos matemáticos en las aulas de Educación Infantil y Primaria, proporciona al alumnado una mayor motivación, puesto que ofrece una perspectiva interdisciplinar, fomentando un aprendizaje significativo de los contenidos y aumentando el rendimiento y las relaciones interpersonales.

Este proceso de enseñanza novedoso y original hace que los contenidos a trabajar sean motivadores, atrayentes y divertidos. Con esta propuesta se estimula el aprendizaje mediante experiencias vivenciales.

La educación matemática aporta alternativas muy válidas para favorecer la adquisición progresiva de la competencia matemática. Algunas de las experiencias como las de Alsina y López (en prensa) en la que con una muestra de 149 niños de 5 años de Educación Infantil en la que han aprendido matemáticas a través de un método conceptual (Baroody y Coslick, 1998) en el cual el aprendizaje se basa en el empleo de materiales manipulativos. Los resultados de la experiencia mostraron un bajo rendimiento matemático, contradiciendo a Alsina y Planas (2008, p. 50), donde afirman que la manipulación de los materiales es en ella misma una manera de aprender que ha de hacer más eficaz el proceso de aprendizaje, sin hacerlo necesariamente más rápido. Por ello es preciso destacar que el uso de este tipo de materiales en sus diferentes contextos no garantiza el éxito por ellos mismos sino que requieren de una planificación y gestión previa por parte del profesorado.

Es evidente que las matemáticas se encuentran inmersas en nuestro entorno y que podemos utilizarlas para desenvolvemos mejor en el mismo, sin necesidad de realizar problemas en un

cuadernillo. Todo esto debemos hacerlo teniendo siempre en cuenta las necesidades y características particulares de nuestro alumnado desde las primeras edades.

En concreto, con esta propuesta de trabajo se pretende fomentar un método de enseñanza más motivador, haciendo a su vez que el proceso educativo sea coherente y parta desde las situaciones cotidianas de los alumnos, que se trabaje a partir de lo que ellos quieren saber, y teniendo en cuenta que en todo contexto encontramos las matemáticas, por lo que el propio entorno nos ofrece una multiplicidad de opciones para extraer de él todas las posibilidades de enseñanza y aprendizaje que podamos imaginar.

La elaboración y aplicación de actividades que favorecen la experimentación y manipulación ayudan además, a que se potencie el trabajo cooperativo en el grupo clase, la participación, responsabilidad compartida y el sentido de pertenencia a un grupo. Son muchos los contextos que podemos encontrar en la ciudad o en zonas rurales cercanas para trabajar estos mismos procesos de manera diferente. Por ello, proponemos como prospectiva innovadora y posibles ideas para futuros investigadores trabajar los procesos matemáticos en contextos como el teatro, la biblioteca regional, etc.

Es necesario que como docentes e investigadores creamos en la mejora educativa, y planteemos actividades que fomenten el pensamiento crítico de nuestro alumnado, por lo que trabajar mediante procesos es un paso más en esta mejora y por lo tanto, en la calidad educativa. Debemos seguir innovando en todas las áreas curriculares, planteándonos cómo podemos dar esa respuesta educativa a los alumnos con los que nos encontramos, provocando un cambio en la escuela, pues somos nosotros quienes conocemos las carencias educativas que existen.

### **Referencias bibliográficas**

- Alsina, A. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de los 0 a los 6 años*. Barcelona: Octaedro.
- Alsina, A. (2011). *Educación matemática en contexto de 3 a 6 años*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Alsina, A. (2012a). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 7-24.
- Alsina, A. (2012b). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.
- Alsina, A. y López, M. (en prensa). La influencia del método de enseñanza en la adquisición de conocimientos matemáticos en Educación Infantil. En *Investigación en educación matemática: comunicaciones de los grupos de investigación del XVIII Simposio de la SEIEM*. Bilbao: SEIEM.
- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

- Aránega, I. M.<sup>a</sup>, Ballesta, M.<sup>a</sup> N., Esteban N. y Navarro M. (2014a). El gimnasio como contexto de aprendizaje de las matemáticas en educación infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 69-78). Murcia: Editum.
- Aránega, I. M.<sup>a</sup>, Ballesta, M.<sup>a</sup> N., Esteban N. y Navarro M. (2014b). El aula de música como contexto de aprendizaje de las matemáticas en educación infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil*, 79-88. Murcia: Editum.
- Baroody, A.J. y Coslick, R. T. (1998). *Fostering Children's Mathematical Power: An Investigate Approach to K-8 Mathematics Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, E. (2006). Competencia matemática desde la infancia. *Revista Pensamiento Educativo*, 39(2), 119-135.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 6 de agosto de 2008.
- Edo, M. (2006). *Matemática y arte, un contexto interdisciplinario*. Actas I Congreso Internacional de Lógico-Matemática en Educación Infantil. Madrid: World.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM (Trad. Castellana, *Principios y estándares para la educación matemática*. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales, 2003).
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2008.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007.

# BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

M.<sup>a</sup> Fuensanta Martínez, José Miguel Nieto, Mónica Vallejo

(Universidad de Murcia)

## Introducción

El presente trabajo explora la idea de enseñanza de calidad y su proyección en el aula teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado; o lo que es lo mismo, con este trabajo nos interesa conocer en qué consisten aquellas prácticas de enseñanza que los profesores juzgan como “de calidad” y en qué términos valoran (cómo o por qué) las mismas en el escenario particular de su actividad docente. Los objetivos generales que nos planteamos con ello son los siguientes:

1. Identificar buenas prácticas de enseñanza desde el punto de vista del profesor.
2. Explorar y comprender la relación que establece el profesor entre la buena práctica de enseñanza y la planificación y evaluación de la misma.
3. Analizar y describir el desarrollo de “buena práctica” de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.

En este trabajo, adoptamos la concepción de la *enseñanza de calidad* como la combinación de *buena enseñanza* y de *enseñanza eficaz* (Fenstermacher y Richardson, 2005). Si bien el planteamiento centra su atención en la figura del docente y sus prácticas de enseñanza, ello no menoscaba en absoluto la importancia de otros factores y condiciones que afectan en último término a esa misma calidad y que escapan o están más allá del profesor y de su enseñanza. Nuestro interés descriptivo está centrado en tres dimensiones con el fin de tener una imagen comprensiva de nuestro objeto de estudio, las “buenas prácticas de enseñanza”, y que a su vez constituyen los objetivos generales ya mencionados. Asimismo, también tiene en consideración los elementos o aspectos que forman parte del contexto de la práctica docente analizada, esto es, el aula.

## Metodología

Nos encontramos ante un estudio de casos fundamentalmente descriptivo y de corte transversal, propio de la investigación cualitativa que aplica métodos y técnicas de investigación de las Ciencias Sociales al estudio de la Educación por medio, básicamente, de la recogida y análisis de datos no numéricos. Nuestro interés descriptivo, como ya hemos anunciado anteriormente, está centrado en tres dimensiones generales.

La población de interés está constituida por maestras en Educación Infantil (2º ciclo) y maestras en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia durante el curso

2011/2012 y 2012/2013 de dos centros educativos distintos, dependiendo del caso estudiado. En este marco de referencia, hemos optado por un muestreo no probabilístico de disponibilidad y estratificado, seleccionando dos maestras de Educación Infantil y dos de Educación Primaria.

Para este estudio se juzgó pertinente la utilización de la técnica de entrevista semi-estructurada y la observación formal (notas de campo), siguiendo la guía de entrevista y de observación. Posteriormente, la información recogida (notas de campo y grabaciones de audio) fue analizada mediante el análisis de contenido temático (Bardin, 1986; Krippendorff, 2013). En dicho proceso se alterna la clasificación y reducción del material original, hasta que la evidencia se hace visible, mediante categorías.

## Resultados

Los resultados de nuestro estudio sobre la identificación, planificación y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en el aula en los niveles de Educación Infantil y Primaria considerados en conjunto, son los siguientes:

a) *Identificación y justificación de la buena práctica de enseñanza desde el punto de vista del docente.*

- Tipologías.

En relación a esta primera dimensión de nuestro objeto de estudio, las maestras tienden a identificar una buena práctica (véase tabla 1) con formas de enseñar organizadas a nivel grupal, en su mayoría, y a partir de las cuales tiene lugar la interrelación entre el alumnado en el aprendizaje de determinados contenidos educativos, mediante su participación y colaboración. Este tipo de enseñanza grupal e interactiva podría ser considerada, según Teddlie y Reynolds (2000), eficaz en la medida en que fomenta la comunicación entre los implicados y favorece un clima de convivencia en el aula. Concuere también con lo que Darling Hammond (2001) describe como el “aprendizaje cooperativo”, una de las facetas de su modelo de buena enseñanza.

*Tabla 1. Tipologías identificadas*

Nivel	Casos	Buenas Prácticas
Educación Infantil	1	- Aprendizaje cooperativo
	2	- Aprendizaje a través del juego
		- Creatividad verbal
Educación Primaria	3	- Aprendizaje a través de valores
	4	- Lectura musical sincronizada

Parecería que las maestras tienden a valorar la calidad de la enseñanza en virtud de que cumpla preceptos de “buena enseñanza”, en este caso, relativos a configuraciones de actividad y

agrupamientos en el aula que faciliten “supuestamente” el aprendizaje cooperativo del alumnado. ¿Realmente es así? ¿Cómo lo saben? Nuestras participantes, al menos, tienden a coincidir en esa apreciación. Estudios como el de González (2010) sobre el alumno ante la escuela y su propio aprendizaje apoya esa expectativa por la disposición y comportamiento observable en él a través de su atención e implicación. Es lo que denomina esta autora como “enganche del alumnado” en su propio aprendizaje.

- Justificación.

El motivo que dan las maestras para considerarlas como “buenas prácticas” es básicamente por la actitud positiva reflejada en el alumnado durante su desarrollo, de modo que la implicación en las actividades de enseñanza y las tareas académicas conduce a un aprendizaje significativo. Esta idea se corresponde con otra de las facetas del modelo de buena enseñanza de Darling Hammond (2001) el “proceso activo”, a partir del cual el alumno no se limita solo a escuchar sino a hacer o actuar, desde una perspectiva constructivista. De cualquier modo, la “bondad” de la práctica en el aula en general, o del aprendizaje cooperativo en particular, se vincula frecuentemente con su “valor motivador” para el alumnado y así, cabe suponer, su previsible impacto (positivo) en el aprendizaje por éste del correspondiente contenido educativo. Lo cual nos podría estar indicando la potencialidad que tienen estas prácticas dada la significatividad que tiene para el alumnado, por su implicación y su acción en ella (Marqués, 2002).

Dentro de las tipologías de las buenas prácticas estudiadas, el “aprendizaje cooperativo” se asocia a una metodología activa o centrada en el alumno denominada “aprendizaje a través del juego”. De ahí que toda práctica que conlleve dicha cualidad se considere “per se” innovadora y, por ende, buena o eficaz, en su caso. Y no sólo en relación con el aprendizaje de los contenidos educativos, sino también con el aprendizaje de la “colaboración” entre el propio alumnado (interacciones de comunicación y participación por medio de las tareas académicas). Por lo demás, los principios “constructivistas”, el “aprendizaje significativo” y el “aprendizaje por descubrimiento” están, asimismo, vinculados a la idea de “buena práctica” en el pensamiento y toma de decisiones de la maestra.

- Sentido.

Por otro lado, las formas de enseñar identificadas se distinguen del resto por el carácter o sentido que les atribuyen, diferente en cada etapa (social y vivencial en Infantil; y participativo y motivador en Primaria). No obstante, podemos apreciar algunas coincidencias entre lo expuesto por las maestras, en cuanto a qué características distinguen a una buena práctica, y la idea de Ballart (2007), en cuanto a los criterios de identificación de una buena práctica (como el hecho de que ésta sea sostenible, transferible y participativa). En este sentido, una buena práctica se distingue del resto:

- por el impacto positivo que produce en el aprendizaje del alumnado;
- por conseguir que las acciones llevadas a cabo en ella constituyan una experiencia social o vivencial para éste;

- y por implicar al alumnado en el desarrollo de la misma mediante su participación activa.
- Condiciones.

Se tratan de prácticas que son seleccionadas en virtud de la percepción de una circunstancia o situación coyuntural que afecta al alumnado: en su aprendizaje (nuevos conceptos) y en su actitud en ese momento (desmotivado, nervioso). Adecuándose de esta manera al desarrollo personal del alumnado, otra de las facetas que sostiene Darling Hammond (2001) en su modelo de buena enseñanza. Y es aquí donde se refleja cierta eficacia por parte de las participantes, al tener en cuenta las necesidades del alumnado y querer solucionarlas con un tipo de prácticas que despierten en él una actitud motivadora. Es lo que Stronge (2010) considera como una cualidad de la eficacia docente: llevar a cabo una enseñanza basada en las necesidades del alumnado.

b) *Planificación y evaluación de la buena práctica desde el punto de vista del docente.*

- Propósito.

Partiendo de esta segunda dimensión de nuestro objeto de estudio, el propósito de las maestras de llevar a cabo estas formas de enseñar está íntimamente relacionado con las condiciones de aula, haciéndose necesarias por una situación coyuntural, y es a partir de ella cuando éstas se plantean qué han de conseguir para dar solución a esa situación.

- Diseño.

Sin embargo, la planificación de estas buenas prácticas no siempre es abordada de la misma manera por las maestras, ya que la planificación de dichas prácticas presenta dos posturas o situaciones distintas:

- Por un lado, se plantean sobre la marcha en función de las condiciones de aula. En este caso no son objeto de planificación formal, sino más bien un tipo de preparación, ya que la práctica es espontánea y natural (sin libro).
- Y por otro lado, es una planificación previa y prevista en la programación docente anual de forma prescriptiva (formal, racional, con el libro), aunque en ocasiones flexibles.

En este sentido, consideramos que el tipo de planificación dependerá de la actitud y características de la maestra: aquella que anticipa sus inquietudes en relación al desarrollo de la enseñanza (comunicación, la reacción del alumnado, el tiempo que va a requerir, etc.) y los factores que pueden favorecer su buen funcionamiento; en contraposición con aquella que suele recurrir a la improvisación.

Teniendo en cuenta el “nivel” de planificación, el diseño de la actividad de aula se correspondería más bien, con un formato de “lección” o incluso de “unidad didáctica”, en todo caso más cercano al día a día de la interacción didáctica entre docentes y alumnado en el aula, sobre unos contenidos determinados, que a la previsión formal de la programación docente en el curso y área curricular. Sí que es cierto, como sostiene Marqués (2002), que la maestra tiene en cuenta antes de aplicar

su práctica las necesidades e intereses del alumnado y, a partir de ellas, se plantea unos propósitos para darles respuesta, mediante formas de enseñar participativas y colaborativas.

- Revisión.

Asimismo, dichas prácticas suelen ser revisadas al finalizar la intervención, cuestionándose las maestras si lo están haciendo bien o no, con el fin de mejorar futuras implementaciones. Siguiendo esta pauta (Marqués, 2002) las formas de enseñanza pueden ir cambiando, tras revisarlas, en algún detalle año a año con ánimo de mejorarlas, o más bien, adaptarlas a circunstancias del curso/grupo (nivel madurativo del alumnado, habilidad para colaborar). Además, se contemplan cambios en el uso de materiales o recursos de apoyo al desarrollo de la práctica en el aula y que son confundidos, en la mayoría de los casos, por adaptaciones. A pesar de no haber realizado estas docentes adaptaciones significativas en sus prácticas, sí parece quedar clara su intención por mejorarlas mediante pequeños cambios.

- Repercusión.

Desde la perspectiva de las maestras, la repercusión que tiene el desarrollo de su actividad en el aprendizaje del alumnado es positiva, independientemente de la etapa educativa en la que nos encontremos, por el efecto que tiene en el alumnado: una actitud motivadora y de gran interés. Esto nos remite de nuevo a por qué consideran nuestros casos dichas prácticas como “buenas”. Para evaluar o valorar dicha repercusión, la observación es la técnica más usada por éstas, ya que dicha técnica les permite observar las acciones e interacciones del alumnado en el aula. Pero además de ésta, se utiliza otra forma de evaluar: la supervisión del trabajo del alumnado. Sin embargo, desconocemos si el desarrollo de estas buenas prácticas influye en las calificaciones del alumnado o si ese efecto positivo perdura o se extingue una vez finalizada la sesión. Tan sólo conocemos el efecto que tiene en el alumnado en el momento en el que se lleva a cabo la actividad en el aula y cómo se evalúa el aprendizaje en ese momento.

Sin embargo, si la mayoría de los casos afirma tener una repercusión positiva en el aprendizaje del alumnado, ¿por qué suelen revisar sus prácticas? Una de las respuestas a esta cuestión sería el interés de nuestros casos por mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde la práctica se transforma en praxis, orientada ésta hacia la mejora (Marqués, 2002).

c) *Desarrollo de la buena práctica de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.*

- Proceso de implementación.

Y finalmente, el desarrollo (tercera dimensión) de las cinco formas de enseñar identificadas conllevan trabajo en grupo en el aula, pero cada una con un contenido y un formato diferente (lúdico, preguntas, reproducciones, etc.). Tras observar su puesta en práctica en el aula (excepto la “creatividad verbal” del caso 3), podemos concluir que estas formas de enseñar denotan ciertas cualidades de eficacia docente (Kyriacou, 1997) comunes en todos los casos: explicación clara de la actividad, fomento de la participación e implicación, supervisión del trabajo, organización de la



actividad, fomento del aprendizaje constructivista, logro de objetivos y utilización de preguntas al aire para ser respondidas en el momento.

Asimismo, se reflejan expectativas de las maestras en relación a la capacidad que tiene el alumnado para llevar a cabo la actividad con éxito, lo cual le motiva a participar con mayor entusiasmo y confianza. Esto es lo que Baños (2010) y Rodríguez Izquierdo (2006) denominan efecto "Pigmalion", considerado éste como elemento de eficacia al transmitir dichas expectativas al alumnado. En este tipo de prácticas, el alumnado participa y colabora en el desarrollo de éstas, ya sea en grupo o de manera individual, en un entorno motivador por las expectativas que tiene la maestra sobre él, por el trato igualitario que se les da y por tener en cuenta sus intereses (uno de los indicadores de potencialidad didáctica). El tipo de comunicación que se establece con el alumnado es cercana y cálida, una característica propia de las primeras etapas.

Tomando en cuenta el proceso de implementación, las buenas prácticas observadas suelen comenzar con la presentación de nuevos contenidos relacionados con los ya dados. Sin embargo, se diferencian en el cómo: mediante una asamblea y lectura de un cuento o mediante la explicación de la actividad a desarrollar y normas a respetar. En dicho proceso, el desarrollo de la actividad de enseñanza suele hacerse con formulaciones de preguntas por parte de la maestra a las que son respondidas de manera inmediata por el alumnado, siendo esto una cualidad de eficacia docente (Kyriacou, 1997). Intervenciones que ayudan a que cada alumno vaya construyendo su propio aprendizaje. Sin embargo, en dicho desarrollo encontramos también diferencias según el enfoque (cooperativo, lúdico y crítico) y el contenido (primavera, letras, valores, figuras musicales, etc.) que nuestros casos le dan a su práctica, a pesar de ser todas grupales. Además, en esta fase se producen interacciones lineales (explicaciones o preguntas) y en red (trabajo en grupo o tema de discusión) (Marqués, 2002). Y aunque la forma de cerrar estas buenas prácticas es dispar en cada caso, podemos decir que la mayoría finaliza con una puesta en común y la recogida del material utilizado, en una sola sesión.

- Contenido.

Además del proceso de implementación (inicio, desarrollo y cierre), se han analizado factores y condiciones en las que es desarrollada la buena práctica. Uno de los factores hace referencia a la complejidad del contenido educativo. En este sentido, nuestros casos tienden a recurrir a su "buena práctica" cuando prevén que el alumnado va a manifestar dificultades en el aprendizaje del contenido en cuestión o cuando quieren incorporar nuevos contenidos.

- Roles.

En dichas prácticas la maestra es la encargada de facilitar la información, controlar la situación, guiar y motivar a su propio alumnado para que participe. Esto es el "andamiaje" al que hacen referencia MacNaughton y Williams (2009), en el que el docente es el encargado de proporcionar un apoyo o ayuda al alumnado mientras que éste está desarrollando su tarea. Por otro lado, el alumnado en este tipo de situaciones se muestra activo, colaborativo y participativo en las tareas académicas, lo cual contribuye a crear un clima en el aula de diálogo y de intercambio de

opiniones entre los propios compañeros en el pequeño y gran grupo (Biggs, 2006), favoreciendo así que el aprendizaje sea más significativo para éstos. Esto se corresponde con el aprendizaje dialógico y aprendizaje cooperativo sostenido por Cabrera y De la Herrán (2010).

- Recursos.

A lo largo del proceso de implementación se utilizan materiales que están disponibles habitualmente en un aula (colores, pegatinas, pizarra tradicional...), recurriendo en ocasiones a otros (videos, PDI, etc.). Estos últimos son los que despiertan en el alumnado mayor interés y motivación por las características y formato que tienen.

- Organización de los alumnos y normas de clase.

El alumnado se encuentra organizado en grupos, aunque dependiendo de la fase en la que se encuentre de la actividad trabaja sucesivamente de manera individual, en pequeño o en gran grupo. Dicha organización es realizada por la maestra al principio de curso o en el instante en el que se va a realizar la buena práctica. Asimismo, hay establecido un sistema de normas que regula básicamente el orden y silencio dentro del aula durante el desarrollo de la práctica. Esto último es lo que se conoce por “gestión del aula”, considerada ésta como otra de las cualidades que ha de poseer un profesor eficaz (Kyriacou, 1997; Stronge, 2010). Dicha gestión y la tendencia de roles que asumen los profesores y el alumnado, remite a acciones que emprenden éstos para crear un ambiente adecuado y productivo. Constituyen pues, una actividad de gestión de aula preocupada y ocupada en apoyar y facilitar resultados de aprendizaje tanto académicos como socio-emocionales (Weinstein y Weber, 2011). Constituiría una destreza del docente (Doyle, 2006; Emmer y Evertson, 2013) observada en las prácticas estudiadas, al especificar éste el comportamiento que espera del alumnado durante su implementación. Sin embargo, la forma de establecerlo es diferente en algunos casos, al utilizar determinados recursos para ello (una barita o una recompensa, por ejemplo).

- Organización espacial y temporal.

Las formas de “buena” enseñanza estudiadas constituyen actividades de corta duración (una sesión aproximadamente) y llevadas a cabo en el aula de referencia o específica, sin sufrir modificaciones en el espacio. La mayoría de los casos estudiados han sabido gestionar eficazmente el tiempo, comenzando y finalizando las sesiones en el tiempo previsto, así como también el aula, explicando al alumnado la tarea que tiene que hacer en un orden establecido (Teddle y Reynolds, 2000). Sin embargo, la organización del espacio no es la misma en todos los casos, pues las mesas están organizadas en grupos de cuatro o cinco o en forma de “U”, fomentando que el alumnado trabaje en grupo y participe en el desarrollo de la práctica, indicadores de potencialidad didáctica y educativa.

## Discusión y conclusiones

¿Podemos hablar de métodos de enseñanza? No está claro, incluso el estudio ha evitado esta categoría para evitar pre-juicios o estereotipos inclinándose por “forma de práctica”. De cualquier modo, las prácticas identificadas tal y como son caracterizadas y motivadas por nuestros casos remiten a una manera sistemática y recurrente de hacer las cosas en el aula, sentido que, al fin y al cabo, es habitualmente vinculado a la expresión de método.

En definitiva, sea cual fuere la distinción terminología más acertada, es manifiesta la tendencia a que las “buenas prácticas” combinen elementos de enseñanza o instrucción directa orientada por la maestra y elementos de enseñanza basada en el andamiaje (o apoyo) y en la co-construcción, donde aumenta el protagonismo del alumnado al ser creadas condiciones de interacción didáctica caracterizadas por colaborar, participar, compartir, guiar y ayudar. Se da una iniciativa y dirección por parte de la maestra, pero es el alumno el que tiene la oportunidad de desarrollar una conducta activa que le otorgue protagonismo. Los resultados apuntan la tendencia de una “buena práctica” asociada a un tipo de planificación informal y práctica. Los casos estudiados parten de las “condiciones” en que enseña y las tiene en cuenta: alumnado (sus intereses, actitudes,...), contenidos e incluso metas coyunturales y recursos (materiales, tiempo). A partir de ahí, piensa en actividades o tareas orientadas a involucrar al alumnado; actividades o tareas que permitan, en todo caso, que la enseñanza fluya. Es razonable pensar que tales prácticas, objeto de atención o revisión por nuestros casos, han sido progresivamente elaboradas, de manera rutinaria e incorporadas a su repertorio práctico y que, a posteriori, han sido tomados en cuenta los objetivos o metas para lo que estas actividades podían servir.

## Referencias bibliográficas

- Ballart, X. (2007). *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* (documento inédito). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9. Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/INMACULADA\\_BANOS\\_GIL\\_01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf)
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, Y. y De la Herrán, A. (2010). *Apuntes de pedagogía. La creatividad en la enseñanza*. Madrid: CDL.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear nuevas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. En C. M. Evertson y C. S.

- Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. T. y Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9ª edición). Boston: Pearson.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- González González, Mª. T. (2010) El alumno entre la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Interuniversitaria sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(4), 11-31.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3ª edición) Cheltenham: Nelson Thornes.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3.ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- MacNaughton, G. y Williams, G. (2009). *Teaching young children: choices in theory and practice* (2.ª ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Marqués, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/bpracti.htm#potencia>
- Rodríguez Izquierdo, R. (2006). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural* (documento inédito). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teacher= Student achievement. What the research says?* Larchmont, NY: Eye on Education.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Weinstein, C. y Weber, W. A. (2010). Classroom management. En J. M. Cooper (Coord.), *Classroom teaching skills* (9.ª ed.) Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.



# USO DE LAS TIC EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE CON ALUMNOS DE 0-3 AÑOS

María Luisa García Rodríguez, Sonia Casillas Martín, Marta Cano Molina

*(Universidad de Salamanca)*

## **Introducción**

En la actualidad, los seres humanos se encuentran ante una nueva sociedad que viene determinada por una amplísima gama de conocimientos, informaciones y saberes procedentes de mundos virtuales.

Esta nueva sociedad no deja impasible a la Educación. La “Sociedad de la Información y del Conocimiento”, como es llamada esta nueva era, penetra también en las aulas, desde los primeros ciclos hasta los estudios superiores. Como consecuencia, es necesario para la educación en general y para docentes y alumnos en particular, conocer y trabajar en base al nuevo modelo social, contando con las herramientas tecnológicas pertinentes para favorecer el desarrollo humano en todos sus aspectos.

Por tanto, y dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) piden paso en los centros escolares, se aborda la investigación aquí presentada con el fin de valorar las herramientas tecnológicas que nuestros alumnos conocen y utilizan en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años).

Se aborda el tema desde una perspectiva teórica con aquellos autores cuyas obras explican, por un lado la psicología de la etapa de Educación Infantil (Ausubel, 1976; Piaget, 1923, 1932; Vygotsky, 1964, 1979) y la pedagogía de la misma (Montessori, 1986); y por otro lado otros autores que han investigado en el campo de la tecnología en las aulas o en la presentación temprana de las mismas y que han logrado aproximar el concepto de Tecnología Educativa (Area Moreira, 2009; Cabero, 2001; De Pablos Pons, 2009; García-Valcárcel, 2003).

## **Diseño de la investigación**

Se parte de un objetivo general y otros objetivos específicos, además de contemplar la metodología utilizada, los recursos empleados y la muestra escogida.

### *Objetivos de la investigación*

Para realizar esta investigación, se plantea una pregunta de investigación: ¿Qué herramientas tecnológicas utilizan las Escuelas Infantiles de 0-3 años?

En respuesta a dicha cuestión, la investigación establece un objetivo principal y un conjunto

de objetivos más específicos.

- Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es: Conocer qué recursos TIC están siendo utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado de 0-3 años.

- Objetivos específicos

- Averiguar las razones por las cuales se dispone o no de herramientas tecnológicas en los centros infantiles.
- Descubrir el grado de aceptación de las herramientas TIC por parte de los docentes en el primer ciclo de Educación Infantil.
- Comparar las posibles diferencias entre centros públicos, concertados y privados según los recursos tecnológicos que posean.
- Conocer la utilización de los recursos tecnológicos en los centros que disponen de ellos.
- Identificar el papel del personal docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje con TIC.

- *Metodología de la investigación*

Al necesitarse una metodología flexible y rica se opta por la utilización de metodología cualitativa, cumpliéndose todos los requisitos de la misma: la persona investigadora ha de recoger los datos en el lugar donde se producen los hechos y realizar una descripción rigurosa del contexto del evento.

El modo de acercamiento a los sujetos estudiados es el característico de este tipo de estudios que conlleva la exigencia de establecer diálogo con las personas informantes –entrevistas- orientado a la extracción de datos directamente de las conversaciones así como de declaraciones informales realizadas al margen de las mismas y de lenguaje no verbal.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 64) delimitan cuatro fases diferenciadas en la puesta en práctica de la investigación cualitativa: *reflexiva, de trabajo de campo, analítica e informativa*.

En la fase reflexiva se relaciona el tema objeto de estudio con las circunstancias personales y profesionales de la persona que investiga, mientras que en el trabajo de campo tiene en cuenta los contextos físicos y sociales en que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación.

Durante la fase analítica los datos obtenidos son interpretados con el fin de transformarlos en una información relevante y comprensible; y por último tiene lugar la fase informativa, momento en el que se presentan los resultados de la investigación. Cabe destacar que los resultados no pueden generalizarse y que solamente son válidos en cada investigación para el entorno estudiado.

- *Recursos de la investigación*

Los recursos empleados son los siguientes:

- Espaciales:
  - o Aulas de Educación Infantil
  - o Otras instalaciones del centro
- Personales:
  - o Directoras y tutoras de Educación Infantil

### **Desarrollo de la investigación**

Se expone el trabajo de campo que ha tenido lugar en este estudio, así como el acceso al mismo, la recogida de los datos y el análisis de éstos con su respectiva categorización.

- *Trabajo de campo*

En el trabajo de campo es necesario perfilar la muestra seleccionada para abordar esta investigación. Así mismo es pertinente conocer cómo se ha accedido al campo y de qué manera se han sido recogidos los datos extraídos en el estudio.

- Muestra

Para mostrar diversidad en cuanto a los resultados, se ha optado por escoger centros infantiles repartidos por la ciudad de Salamanca. Además, han sido seleccionados los centros en función de su carácter público, privado y concertado. A continuación se detallan los centros infantiles que han colaborado en esta investigación:

<i>Tabla 1. Clasificación de los Centros de Educación Infantil Públicos</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- “Escuela Municipal El Zurguén”</li><li>- “Escuela Municipal Garrido”</li><li>- “Escuela Municipal El Rollo</li></ul>
Centros de Educación Infantil Privados
<ul style="list-style-type: none"><li>- “Escuela Infantil Peter Pan”</li><li>- “Escuela Infantil Colorines” (Carbajosa de la Sagrada, Salamanca)</li></ul>
Centros de Educación Infantil Privados-Concertados
<ul style="list-style-type: none"><li>- “Escuela Infantil Las Delicias”</li><li>- “Escuela Infantil El Globo Rojo”</li></ul>



- Acceso al campo

Para acceder al campo donde se produciría el estudio una de las directoras de esta investigación se puso en contacto telefónico durante los meses de Diciembre de 2013 y Enero de 2014 con los siete centros seleccionados.

Tras la aprobación de las directoras de los centros para colaborar en esta investigación, la investigadora especializada en la recogida de datos se dirigió a los mismos durante el mes de Enero. Una vez en los centros, era conducida a la dirección del centro para preguntar por las docentes con las cuales ya se había establecido la cita en una llamada previa.

- Recogida de datos

A lo largo del mes de Enero de 2014 se realiza la recogida de datos de la investigación visitando las aulas de Educación Infantil para entrevistar a directoras y tutoras por parte de una misma persona para contribuir a garantizar la fiabilidad.

La investigadora que recoge los datos mantiene en las escuelas entrevistas informales con las directoras y tutoras. Dichas entrevistas se mantienen en los despachos de las directoras y se prolongan añadiendo información y comentarios en los pasillos de los centros mientras muestran sus instalaciones.

Se observa que solamente en un centro concertado hay una pizarra digital. El resto de centros no posee herramientas tecnológicas salvo el ordenador del despacho de la directora que, en ocasiones excepcionales y como recompensa a un trabajo bien hecho del alumnado, se facilita para trabajar ciertos contenidos. Se aprecia que a las tecnologías que existen en los centros no se les otorga un valor predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje ni por parte de las directoras ni de las tutoras.

La investigadora tiene presente en todo momento la finalidad de realizar una entrevista semi-abierta, con preguntas establecidas pero que dan lugar a la formulación de otras cuestiones y a diversas respuestas y comentarios por parte de las docentes.

La entrevista sigue este modelo:

- ¿Qué herramientas tecnológicas utilizan?
- ¿Cuál es la razón de utilizarlas o no utilizarlas?
- ¿Creen conveniente el uso de las TIC en 0-3 años? ¿Por qué?
- ¿Qué entidad o quién aporta las herramientas al centro?
- ¿Están formadas para educar con TIC?

Por cada directora del centro, se realiza una entrevista de este tipo. En todo momento es la misma investigadora la persona responsable de anotar los comentarios en la columna de la derecha, y si surge alguna cuestión se anota en el margen izquierdo añadiéndola como tal.

- *Análisis de datos: categorización*

Tras la fase de la recogida de datos, se reducen y categorizan los datos con el fin de responder a la cuestión que planteaba la investigación y, en este caso, una vez concluida la fase de observación en los centros de 0-3 años y de recogida de información mediante las entrevistas semiabierta que se realizaron durante el mes de Enero.

Para dar a conocer las respuestas de las directoras a las cuestiones que se planteaban en la entrevista anterior, se plasma en cada centro cada una de las preguntas con sus siete respuestas. Se le otorgará a cada centro un número hasta siete. Además, cabe señalar que la titularidad del centro se distingue con un color diferente: el centro privado de color azul, el centro público de color verde y el centro concertado de color rojo.

<i>Tabla 2. ¿Qué herramientas tecnológicas utilizan?</i>	
<b>Centro 1</b>	• Ordenador (ubicado en el despacho de la directora)
<b>Centro 2</b>	• Ordenador (ubicado en el despacho de la directora)
<b>Centro 3</b>	• No utilizan ningún tipo de herramienta
<b>Centro 4</b>	• No utilizan ningún tipo de herramienta
<b>Centro 5</b>	• No utilizan ningún tipo de herramienta
<b>Centro 6</b>	• Usan proyector, cámara de fotos y vídeo
<b>Centro 7</b>	• Usan pizarra digital y ordenadores



*Figura 1. Representación de respuestas*

Los dos centros privados utilizan el ordenador, ubicado en el despacho de ambas directoras, en el

Centro 1 es usado como recompensa a un buen trabajo o comportamiento por parte de los alumnos.

Por otro lado, los tres centros públicos no utilizan ningún tipo de herramienta y los dos centros concertados utilizan varias como: el proyector, la cámara de fotos y el vídeo, la pizarra digital y los ordenadores.

<i>Tabla 3. ¿Creen conveniente el uso de las TIC en 0-3 años? ¿por qué?</i>	
<b>Centro 1</b>	• <b>Se cree conveniente en "una medida razonable"</b>
<b>Centro 2</b>	• <b>Se cree conveniente para el desarrollo manipulativo del niño</b>
<b>Centro 3</b>	• <b>No se cree necesario el uso de TIC porque "se deben favorecer otros aspectos del niño a estas edades"</b>
<b>Centro 4</b>	• <b>No se considera necesario el uso de las TIC porque "se debe trabajar más a nivel motor con niños de estas edades"</b>
<b>Centro 5</b>	• <b>Se considera necesario para "introducir a los niños en la sociedad actual"</b>
<b>Centro 6</b>	• <b>Se consideran necesarias para apoyar la educación y el trabajo de los docentes pero no son imprescindibles</b>
<b>Centro 7</b>	• <b>Se consideran necesarias para "favorecer aspectos cognitivos, psicomotores y sociales de los niños"</b>



Figura 2. Representación de respuestas

Ante la segunda cuestión se plantean diversas respuestas independientemente del carácter del

centro.

En primer lugar, en los centros privados, las directoras consideran las TIC necesarias para el desarrollo del niño y para el apoyo docente, matizando en éste último, que no son imprescindibles. En cuanto a los centros públicos, hay diversas opiniones. Por un lado, en el Centro 3 opinan que son necesarias para acercar la realidad al niño; sin embargo, el Centro 4 y Centro 5 coinciden en que no son tan necesarias como otros aspectos como puede el aspecto motor del niño.

En último lugar, ambos centros concertados creen conveniente el uso de las TIC, pero en la medida razonable y para el desarrollo manipulativo.

<i>Tabla 4. ¿Cuál es la razón de utilizarlas o no utilizarlas?</i>	
<b>Centro 1</b>	• No se usan por ausencia de recursos económicos
<b>Centro 2</b>	• las usan porque "favorece la motricidad fina en los niños"
<b>Centro 3</b>	• No se usan porque "no son necesarias en estas edades"
<b>Centro 4</b>	• No se usan porque "no son necesarias en estas edades"
<b>Centro 5</b>	• No se usan por ausencia de tiempo y por falta de infraestructura tecnológica
<b>Centro 6</b>	• Se usan porque apoyan la enseñanza pero "no son imprescindibles"
<b>Centro 7</b>	• Se usan porque "favorecen el desarrollo cognitivo y social del niño"

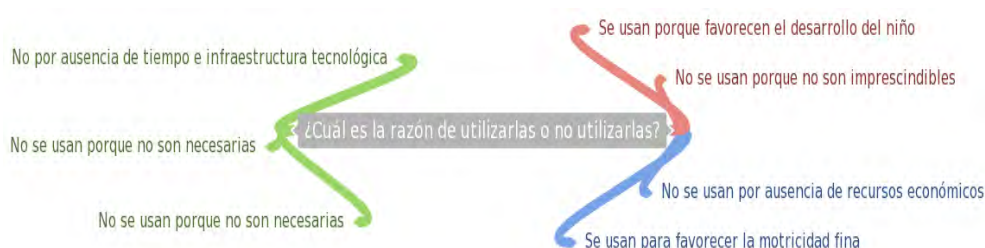


Figura 3. Representación de respuestas

En esta cuestión, hay variedad de opiniones respecto a la razón de utilizar o no las TIC. En cuanto a los centros privados, difieren en su opinión, ya que el Centro 1 aboga por usarlas porque favorece el desarrollo del niño, mientras que el Centro 2 no las utiliza porque no son imprescindibles.

En los centros públicos la razón es la misma, aunque por diferentes motivos. En todos ellos no se usan, pero en el Centro 3 por ausencia de tiempo y de infraestructura tecnológica, mientras que en el Centro 4 y Centro 5 no se usan porque no son necesarias. Respecto a los centros concertados, también difieren en sus razones. En el centro 6 no se usan por ausencia de recursos económicos, mientras que en el Centro 7 se usan para favorecer la motricidad de los alumnos.

<i>Tabla 5. ¿Qué entidad o quién aporta las herramientas al centro?</i>	
<b>Centro 1</b>	• El centro
<b>Centro 2</b>	• El centro
<b>Centro 3</b>	• Empresa privada
<b>Centro 4</b>	• Empresa privada
<b>Centro 5</b>	• Empresa privada
<b>Centro 6</b>	• El centro
<b>Centro 7</b>	• El centro



Figura 4. Representación de respuestas

En esta pregunta, se encuentran similitudes entre la titularidad del centro. En cuanto a los centros privados y los centros concertados, son ellos mismos quienes aportan las herramientas al centro de trabajo, mientras que los centros de titularidad pública, las herramientas son aportadas por la empresa que les gestiona, que es privada.

Tabla 6. ¿Están formados/as para educar con TIC?	
Centro 1	• No. asumo un nivel usuario
Centro 2	• He recibido únicamente la formación de la carrera
Centro 3	• No tengo formación
Centro 4	• No tengo formación
Centro 5	• Tengo varios cursos pero supongo que siempre se necesita más
Centro 6	• Recibimos cursos para aprender y reciclarnos
Centro 7	• Tengo formación de cursos aunque nunca se termina de aprender



Figura 5. Representación de respuestas

En cuanto a la formación para educar con TIC, hay disparidad de resultados. En los centros privados se forman a través de cursos. Uno de los centros públicos, el Centro 3, también su personal es formado a través de cursos, mientras que los otros dos centros públicos, Centro 4 y Centro 5, no disponen de formación necesaria. Finalmente, en los centros concertados, el Centro 6 tiene una formación a nivel usuario, y el Centro 7, su personal posee las competencias adquiridas en la titulación universitaria.

### Resultados y discusión

Habiendo estudiado en esta investigación la cantidad y variedad de herramientas tecnológicas existentes en el mercado, observamos que los centros de Educación Infantil de 0-3 años utilizan únicamente los ordenadores, la cámara de fotos y vídeo, el cañón y proyector y por último la pizarra digital en menos casos.

Este hecho se ve asociado a diversos motivos pero los principales son la carencia de recursos económicos para comprar material y que las/los profesionales de Educación Infantil apenas

poseen formación para educar con herramientas tecnológicas.

Cabe destacar en los resultados obtenidos, que la mayor parte de docentes otorgan un papel destacado al fomento del desarrollo motor de los niños, priorizando esta necesidad ante la educación con tecnologías de la información y la comunicación.

Es necesario apuntar como resultados que los siete centros tienen diversas respuestas ante las cuestiones planteadas, independientemente del carácter de cada centro, incluso centros de igual titularidad poseen respuestas contrarias.

### **Discusión y conclusiones**

A lo largo de esta investigación se ha puesto de manifiesto el escaso uso que se hace de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el primer ciclo de Educación Infantil a pesar de estar incluidas en los contenidos mínimos para este nivel, aprobados por el Ministerio de Educación (Decreto 12/2008, de 14 de febrero).

La carencia de recursos económicos es la causa principal de no usar las herramientas, aunque la evidencia de otras prioridades como el desarrollo motor y fisiológico del niño, hace que el contenido de las TIC no se incluya en las aulas. Por tanto, se debe hacer una mención especial a la necesidad de fomentar diversos aprendizajes, en este caso promover el uso de herramientas tecnológicas desde los ciclos infantiles, ya que se trata de la principal etapa evolutiva del alumno donde se asientan las bases de cualquier aprendizaje (Montessori, 1986).

### **Referencias bibliográficas**

- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Recuperado de <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.
- Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga. Aljibe.
- Feldman, S. R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Prentice Hall.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2003). *Tecnología Educativa: Implicaciones Educativas Del Desarrollo Tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Mexico DF, Editorial Diana.
- Piaget, J. (1923). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the Child*. Nueva York: Harcourt, Brace y World. Methods. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.





# VALORACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA ANTE UN PROGRAMA DE COORDINACIÓN CON CENTROS ESCOLARES

María Lorena Gómez Pérez, María Cristina Sánchez López, Francisco Alberto García Sánchez,  
Francisco Rafael Lázaro Tortosa

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

Este trabajo surge por el interés de mejorar la necesaria coordinación que los Centros de Atención Temprana (AT) tienen que tener con los recursos educativos que también atienden al niño. Por ello nos ha preocupado conocer como funciona un ejemplo de esa coordinación a partir del estudio de un programa concreto de Coordinación con los Centros Escolares en su etapa de Educación Infantil (de 3 a 6 años). En concreto hemos evaluado el Programa de Coordinación que está implementando el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) de ASTRAPACE (Asociación para el tratamiento de personas con Parálisis Cerebral y Patologías Afines). Para la evaluación de este programa se tienen en cuenta los diversos agentes que están implicados desde los contextos donde se desarrolla el niño con discapacidad. En el caso concreto de esta comunicación presentamos las respuestas de los profesionales de AT a la propuesta de evaluación realizada.

En la etapa educativa en la que se centra nuestro trabajo (3-6 años) se considera necesario garantizar una educación de calidad, que ayude a reparar las desventajas físicas o sociales, que se puedan establecer a estas edades. Es por ello que la educación infantil supone una etapa perfecta para compensar las desigualdades madurativas y evolutivas en los niños. Lo que se traduce en que, en coordinación con los recursos de la AT, sea un marco óptimo para trabajar colectivamente; de manera que sirva como medio preventivo y rehabilitador, para los niños con deficiencias o riesgo de padecerlas (Clemente, 2011).

Según García Sánchez, Castellanos y Mendieta (1998), la AT es considerada un conjunto de actuaciones dirigidas a la realidad infanto-familiar (el niño, su familia y su entorno). Desarrolladas desde la acción coordinada de profesionales y equipos interdisciplinares, con la finalidad de asegurar los recursos necesarios para prevenir, detectar y dar una respuesta inmediata, de carácter global, sistemática, dinámica e integral a las necesidades transitorias o permanentes de la población infantil (0-6 años) que presenta trastornos en su desarrollo o riesgo de padecerlos.

Como vemos, es considerada una acción coordinada de profesionales, algo que para nosotros es necesario e imprescindible en la AT. Esa coordinación evita que se dupliquen las pruebas y los

tratamientos, optimiza los recursos y la intervención y, sobre todo, la coordinación es considerada un proceso de mejora continua.

En concordancia con lo que venimos desarrollando en este estudio, según Bugié (2002), en AT es fundamental la coordinación entre los profesionales, los servicios y otras instituciones implicadas. Se debe disponer de un buen flujo de información entre los equipos en los que está siendo atendido el niño y hacia los que se deriva. Hemos de añadir que este proceso de coordinación no sería posible sin el compromiso de los profesionales del CDIAT, a los que se le atribuye la función de mediadores. Si por el contrario no se asume esa responsabilidad, la falta de coordinación interprofesional obstaculiza la posibilidad de establecer objetivos y de hallar un lenguaje común (Arizcun y Arrabal, 2002).

Considerando a los profesionales de AT como clientes internos de la propia organización, es fácil entender que la satisfacción con el trabajo que realizan es importante para conseguir una labor óptima y de calidad a la hora de coordinar e intercambiar apreciaciones con otros profesionales de este campo.

Los profesionales que forman los equipos de AT tienen la responsabilidad de evaluar, coordinar, supervisar y facilitar el proceso que permite que los niños con necesidades o riesgo de padecerlas puedan asistir a los Centros Escolares, es decir, identifican las necesidades educativas de los niños que se encuentran entre los 0-6 años, localizando y derivando los que son pertinentes, y contribuyen a la confección del currículum de esta etapa apoyando el programa de integración. De forma efectiva, apoyan el proceso de integración y realizan un proceso de evaluación continua para ver la evolución que tienen los niños.

En este sentido, los profesionales deben colaborar con los Centros escolares, y pueden hacer lo en tareas tan diversas como la elaboración de programas y el establecimiento consensuado de objetivos, la delimitación de materiales y procedimientos más apropiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de criterios compartidos, para poder evitar tratamientos paralelos en el desarrollo de cada niño (Gútez y Ruiz, 2012).

Según Ruiz (2011), también ofrecen un servicio cualificado desde una visión interdisciplinar por lo que se puede abordar el desarrollo integral del niño sin perder la especificidad de cada experto que interviene. Como vemos la figura de los profesionales de AT es imprescindible para desarrollar actuaciones de calidad en esta disciplina.

Grande (2011) afirma que el trabajo en equipo, el trabajo con familias y la coordinación son tres claves para lograr niveles más altos de coherencia y calidad en la atención prestada. De ahí que el objetivo del estudio que presentamos es conocer el grado de satisfacción de los profesionales de AT sobre su programa de coordinación con centros escolares.

## Metodología

### Participantes

En nuestro estudio han participado un total de 14 profesionales de AT. Los cuales han estado implicados en el Programa de Coordinación que el CDIAT de ASTRAPACE de Murcia mantiene con los Centros Escolares donde se escolarizan los niños que este servicio atiende.

### Instrumento

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario construido para la ocasión, que incluía 18 ítems con dos niveles de respuesta (nivel de percepción y nivel de importancia), además de cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1-Nunca, 2-A veces, 3-Frecuentemente, 4-Siempre) en cada uno de los niveles. Estos ítems se repartían en cuatro bloques o sub-escalas: el primero, un conjunto de ítems generales sobre la dinámica de funcionamiento de la coordinación (6 ítems). Un segundo bloque referido a la recepción de información de los otros agentes que intervienen en el tratamiento (5 ítems). El tercer bloque hace referenciado a la aportación de información por parte del profesional (3 ítems). Y el último, referido a la utilidad de la información intercambiada (4 ítems).

### Procedimiento

Para planificar y organizar la aplicación de los cuestionarios, se contó con el apoyo del Departamento de Documentación, Investigación y Desarrollo de ASTRAPACE. La aplicación de cuestionarios se realizó en el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de ASTRAPACE en Murcia.

### Resultados

En la tabla 1 se muestran los descriptivos del bloque del cuestionario referido a la dinámica del funcionamiento según el nivel de percepción y el nivel de importancia otorgada por los profesionales de AT.

Tabla 1.- Estadísticos descriptivos en la dinámica del funcionamiento de los profesionales de AT

Ítem	Percepción	Importancia
1. La coordinación es necesaria	3.71 (.469)	3.71 (.469)
2. El transvase de información es satisfactorio	3.50 (.650)	3.86 (.363)
3. Profesional de coordinación facilita seguimiento	3.79 (.426)	3.71 (.469)
4. Profesional tiene información necesaria	3.43 (.646)	3.64 (.497)
5. Los recursos humanos son adecuados	3.07 (.616)	3.79 (.426)
6. Las demandas me han sido atendidas	3.43 (.514)	3.64 (.497)

Tal y como se puede apreciar en la tabla 1, a nivel de percepción, la media más elevada la recibe el ítem 3, donde dice que tener una profesional centrada en coordinarse con los centros escolares facilita el seguimiento del niño (*Media* = 3.79 *Dt* = .426), por el contrario, la menos elevada la recibe el ítem 5, donde se valora si los recursos humanos con los que cuenta ASTRAPACE para realizar el seguimiento del niño en el centro escolar son adecuados (*Media* = 3.07 *Dt* = .616). En cuanto a nivel de importancia, la mayor puntuación la recibe el ítem 2, que mide si el trasvase de información entre los profesionales de atención directa y la responsable del seguimiento del niño en el centro escolar es satisfactorio (*Media* = 3.86 *Dt* = .363). Mientras que la menor puntuación es para los ítems 4 y 6, donde se valora si la responsable del seguimiento tiene la información necesaria para hacerlo y las demandas que se le han realizado se han visto atendidas (*Media* = 3.64 *Dt* = .497).

En la tabla 2, se muestran la media y desviación típica que alcanzan los ítems vinculados al bloque de recepción de información que tiene que ver con los datos que reciben los profesionales de AT de la responsable del seguimiento del niño, a nivel de percepción y a nivel de importancia otorgada.

*Tabla 2.- Estadísticos descriptivos en la recepción de información en los profesionales de AT.*

Ítem	Percepción	Importancia
7. Tengo información de visitas al centro escolar	3.07 (.730)	3.64 (.497)
8. Me parece útil que exista ficha de seguimiento	3.57 (.646)	3.43 (.756)
9. Recibo información en reunión de coordinación	3.50 (.519)	3.79 (.426)
10. Recibo información en reuniones informales	2.79 (.579)	3.07 (.730)
11. Recibo información en sesiones de tratamiento	2.36 (.633)	2.62 (.870)

Como podemos ver en la tabla 2, a nivel de percepción, la puntuación más alta la recibe el ítem 8, que mide si es útil que exista una ficha de seguimiento del niño para conocer la información recogida en el centro escolar (*Media* = 3.57 *Dt* = .646). Por el contrario, la puntuación más baja es para el ítem 11, donde se valora si la responsable del seguimiento del niño transmite la información recogida en el centro durante las sesiones de tratamiento (*Media* = 2.36 *Dt* = .633). En cuanto al nivel de importancia, la media más alta es para el ítem 9, que valora si la información recogida en el centro escolar se recibe en la reunión de coordinación con la responsable del seguimiento (*Media* = 3.79 *Dt* = .426), mientras que la media más baja es para el ítem 11 otra vez (*Media* = 2.62 *Dt* = .870).

En la tabla 3 se muestran los descriptivos del bloque del cuestionario referido a la aportación de información según el nivel de percepción y el nivel de importancia otorgada por los profesionales de AT a la información que aportan a la responsable del seguimiento.

*Tabla 3.- Estadísticos descriptivos en la aportación de información de los profesionales de AT.*

Ítem	Percepción	Importancia
12. Aporto información en reunión de coordinación	3.50 (.760)	3.79 (.579)
13. Aporto información en reuniones informales	2.86 (.770)	3.08 (.954)
14. Aporto información en sesiones de tratamiento	2.64 (.842)	3.15 (.987)

En la tabla 3 podemos ver que, a nivel de percepción, la mayor puntuación la recibe el ítem 12, que mide la aportación de información a la responsable del seguimiento en la reunión de coordinación (*Media* = 3.50 *Dt* = .760). La puntuación menor la recibe el ítem 14, que valora la aportación de información a la responsable del seguimiento en las sesiones de tratamiento (*Media* = 2.64 *Dt* = .842). En cuanto al nivel de importancia, la media más elevada es otra vez para el ítem 12 (*Media* = 3.79 *Dt* = .579), mientras que la media menos elevada es para el ítem 13, que mide la aportación de información a la responsable del seguimiento en reuniones informales (*Media* = 3.08 *Dt* = .954).

En la tabla 4, se muestran la media y desviación típica que alcanzan los ítems vinculados al bloque de la utilidad de la información, es decir, de cómo sirve la información para su trabajo a los profesionales de AT, a nivel de percepción y a nivel de importancia otorgada.

*Tabla 4.- Estadísticos descriptivos en la utilidad de la información de los profesionales de AT*

Ítem	Percepción	Importancia
15. Información útil para conocimiento integral	3.79 (.426)	3.71 (.469)
16. Información útil para saber que recibe familia	3.57 (.514)	3.36 (.633)
17. Información útil para programa de intervención	3.29 (.726)	3.50 (.650)
18. Aporta datos exentos en el tratamiento	3.50 (.650)	3.50 (.650)

La tabla 4 muestra, a nivel de percepción, que el ítem 15 que mide si la información que reciben sobre el niño en el centro escolar es útil para tener un conocimiento integral de todos los que trabajan con él, recibe la media más alta (*Media* = 3.79 *Dt* = .426). Por el contrario, el ítem 17 que mide si la información que reciben sobre el niño recogida en el centro escolar es útil para complementar el programa de intervención, obtiene la media menos elevada (*Media* = 3.29 *Dt* =

.726). En cuanto al nivel de importancia, la mayor puntuación se repite en el ítem 15 (*Media* = 3.71 *Dt* = .469), y la menor puntuación se encuentra en el ítem 16, que mide si la información que recibo sobre el niño recogida en el centro escolar es útil para conocer la información que la coordinadora va a transmitir a la familia (*Media* = 3.36 *Dt* = .633).

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados alcanzados nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la dinámica del funcionamiento de la coordinación, los profesionales de AT, señalan según el nivel de percepción que alcanzan los diversos ítems, la necesidad de que se incrementen los recursos humanos con los que cuenta ASTRAPACE para realizar el seguimiento del niño en el centro escolar. Este resultado puede estar influenciado por las limitaciones de recursos personales que se ponen a disposición del Programa de Coordinación, posiblemente influenciados por la situación de crisis económica que estamos atravesando. Según el nivel de importancia, los profesionales reflejan que este es un aspecto a tener en cuenta, debido a que los recursos humanos son una base importante en la mejora de la calidad en los servicios de AT.

- En cuanto a la recepción y aportación (intercambio) de información de la profesional del seguimiento del niño en el centro escolar, los profesionales de AT señalan, según el nivel de percepción expresado, que aunque en contadas ocasiones intercambian la información en reuniones informales o en las sesiones de tratamiento, es en las reuniones de coordinación donde se realiza el intercambio de información sobre la visita que la responsable del seguimiento hace al centro escolar. Ello refleja una buena práctica que está apoyada por el nivel de importancia que los profesionales otorgan al proceso de intercambio de información.

- En cuanto a la utilidad de la información que reciben de la profesional del seguimiento del niño en el centro escolar, los profesionales de AT, en cuanto al nivel de percepción y correspondiéndose con el nivel de importancia otorgada, coinciden en que la información que reciben es útil para tener un conocimiento integral de todas las personas que trabajan con el niño, conocer la información que se transmite a la familia, programar la intervención y disponer de información sobre aspectos a los que no se accede en las sesiones de tratamiento.

Reuniendo todas estas conclusiones y resultados, hemos de terminar señalando y concluyendo que el programa de coordinación que el CDIAT de ASTRAPACE viene desarrollando en Murcia, para favorecer la integración/inclusión del niño en el Centro Escolar, resulta altamente valorado por los profesionales de AT que atienden en régimen ambulatorio al niño. Ello apunta a que el programa se está desarrollando con eficacia, intentando conseguir el máximo beneficio para la mejora del desarrollo de los niños, la atención de sus familias y el perfeccionamiento de las dinámicas en Educación Infantil, para que después se facilite la integración del niño en otros niveles del sistema educativo y de su contexto natural. Con todo, la evaluación completa del Programa de Coordinación pasa por corroborar las buenas valoraciones, que de él hacen los

profesionales de AT, con las opiniones de los otros agentes implicados, como son las propias familias, los maestros de los Centros Escolares y los orientadores de los EOEP.

### **Referencias bibliográficas**

- Arizcun, J. y Arrabal, M. C. (2002). *El enmarque en los Servicios de Neonatología de los Problemas y programas de las discapacidades pediátricas*. Madrid: GENYSI.
- Bugié C. (2002). Centros de desarrollo infantil y atención temprana. *Revista Neurología*, 34(1),143-150.
- Clemente, G. (2011). *La atención temprana en la etapa de educación infantil*. Trabajo fin de máster. Universidad de Almería.
- García Sánchez, F. A., Castellanos, P. y Mendieta, P. (1998). Definición de Atención Temprana y sus vertientes de intervención desde un modelo integral. *Revista de Atención Temprana*, 1(2), 57-62.
- Grande Fariñas, P. (2011). Coordinación interdisciplinar en atención temprana en la Comunidad de Madrid (área 10). *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 45-64.
- Gútiérrez, P. y Ruiz, E. (2012). Orígenes y evolución de la Atención Temprana. Una perspectiva histórica de la génesis de la Atención Temprana en nuestro país. Agentes, contextos y procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), 107-122.
- Ruiz, E. (2011). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.





# PROYECTO: LA VUELTA AL MUNDO EDUCACIÓN INFANTIL: 4 AÑOS

Encarnación Cárdenas López, Ana María Martínez Martínez, Gloria Mejido Pérez, Isabel María Moya Amador  
(Universidad de Murcia)

## Introducción

En la actualidad, aparece de forma muy latente una discusión pedagógica sobre un tema de la enseñanza basado en la investigación infantil: la enseñanza por proyectos. Determinados cambios sociales, económicos y culturales hacen que este método de trabajar en el aula de infantil se coloque a veces en la primera fila de atención.

Cabe destacar que hoy en día son cada vez más los centros escolares que llevan una metodología diferente a la tradicional. En el caso de la educación infantil, la mayoría de dichos centros utilizan el trabajo por proyectos para el logro de sus objetivos y la consecución de un aprendizaje escolar significativo y pertinente. Sin embargo, se hace necesario seguir trabajando en esta línea para conseguir enterrar la metodología de antaño, la cual está obsoleta y, además, no está adaptada a la sociedad actual.

Para el logro de dicho cambio, diversos estudios afirman que la escuela investigativa es la opción que mejor asegura el aprendizaje significativo y pertinente. La influencia de los factores metacognitivos, la importancia de los entornos socioculturales así como, el peso de la afectividad, todo ello no hace sino apuntar a una pedagogía centrada en la investigación infantil auténtica (Claxton, 1994; Tonucci, 1979, 1990).

Por todo ello, la enseñanza basada en los proyectos de trabajo merece salir del rincón donde está hoy confinada, para ocupar un lugar central en la educación formal. En este empeño es necesario romper con las concepciones clásicas de enseñanza y comenzar a mirar al presente, adaptándonos a una sociedad tecnológica que hace ya algunos años que se atisba en el horizonte.

Por otro lado, debemos atender a nuestro sistema educativo actual, el cual, según la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Preámbulo, indica que tres son los principios fundamentales que presiden esta ley:

*El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas*

*sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.*

Para el logro de la pretendida educación de calidad, se perfila como la metodología más adecuada la educación por proyectos, puesto que ofrece múltiples ventajas: los aprendizajes resultan significativos para los alumnos, cada alumno avanza a su propio ritmo en la consolidación de las capacidades,...

Por otro lado, el segundo principio consiste en:

*La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.*

Por último, el tercer principio que inspira esta Ley consiste en "un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años".

Esta Ley concibe la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

Para el logro de los tres principios fundamentales que se recogen en nuestro actual sistema educativo, se perfila como la metodología más adecuada la enseñanza por proyectos, debido a que estimulan a los niños a preguntarse sobre diversos aspectos, les permiten diseñar procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y que el mundo que les rodea.

Para un correcto tratamiento de este tema se hace necesario ofrecer una definición de proyecto. Dada la infinidad de definiciones que se han ofrecido para este término, escogemos una de las más completas. Entendemos por proyecto un conjunto de actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos. La diferencia con la unidad didáctica es que se desarrolla a partir de un tema interesante que surge espontáneamente en el aula, por lo que se va programando sobre la marcha.

Los proyectos tienen gran potencial de aprendizaje significativo, dado su alto grado de motivación, al ser el alumno quien desencadena el centro de interés.

No obstante, conviene estar atentos a actividades y experiencias que en ocasiones se llaman "proyectos" o "investigaciones", sin que en realidad lo sean de verdad. Algunos de estos falsos proyectos pueden ser:

Las tareas que los docentes mandan para casa, bien para el día a día o bien para el fin de semana. Dichas tareas consisten en buscar información sobre un tema señalado por el docente, sin necesidad de procesar ni analizar la información.

- Los talleres esporádicos realizados en el aula. No debemos confundir una actividad puntual que rompe con el horario diario, con la premisa de la metodología por proyectos.
- Las actividades más prácticas e investigativas. Si en un momento puntual se lleva a cabo en el aula alguna experiencias práctica o de investigación, no se debe confundir con el trabajo por proyectos. Dicha metodología requiere un trabajo constante a lo largo de todo el curso escolar.

También conviene señalar que el trabajo por proyectos plantea una serie de etapas particulares en su desarrollo. Podemos señalar algunas fases genéricas presentes habitualmente en un trabajo investigativo. Dichas fases son, en síntesis, las de preparación, desarrollo y comunicación (La Cueva, 1998).

En la fase de preparación llevamos a cabo los primeros diálogos e intercambios, en los que se plantea un posible tipo de proyecto. Además, esta fase está indicada para conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema elegido para lograr una premisa fundamental de la educación infantil, el aprendizaje significativo, siendo éste el que se refiere a la posibilidad de establecer vínculos de modo sustantivo y no arbitrario entre los conocimientos previos y los contenidos a aprender.

La fase de desarrollo implica la efectiva puesta en práctica del proyecto. Las experiencias realizadas combinan diferentes tipos de agrupamientos: individual, pequeño grupo y gran grupo. De esta manera los alumnos interactúan y se desarrollan de forma efectiva con todos los compañeros de clase.

Por último, la fase de comunicación no debe ser olvidada. En ella se lleva a cabo la puesta en común de los resultados obtenidos durante la realización del proyecto. Una forma adecuada y sencilla de materializar esta fase, es a través de la autoevaluación y coevaluación cuando volvemos a revisar trabajos ya realizados, haciendo conscientes a los alumnos de su aprendizaje en las sucesivas interacciones con ellos, con el fin de desarrollar la capacidad de metacognición.

Afrontando los riesgos de esta metodología y admitiendo sus dificultades, la enseñanza investigativa es el camino más adecuado y seguro para lograr un aprendizaje escolar gratificante, profundo y completo. En la actualidad, cuando con justicia se aspira a una educación básica para todos, que sepa acoger y formar a los ciudadanos de diversos sectores sociales y de los más variados intereses y perspectivas de futuro y personales, la enseñanza tradicional de siempre, caracterizada por su uniformidad y sus rutinas escolásticas, tienen muy poco que ofrecer. De este modo, la enseñanza investigativa, gracias a su vitalidad, diversidad y flexibilidad, representa más que nunca la opción más viable y realista para ayudar a todos a acceder a una formación cultural de calidad.

## **Propuesta de intervención**

Se ha llevado a cabo la elaboración de una propuesta, con la metodología del trabajo por proyectos que lleva por título: "La vuelta al mundo".

### *Objetivos*

Los objetivos didácticos matizan los contenidos y el grado de dificultad de los aprendizajes a adquirir, y son el referente inmediato de la evaluación. Los que se pretenden lograr a través de esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Conocer y utilizar vocabulario relativo a la vuelta al mundo.
- Escribir palabras significativas relacionadas con el proyecto.
- Interpretar los textos orales y escritos presentados en el proyecto (cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, refranes, etc.).
- Participar activamente en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas sencillas.
- Utilizar la técnica plástica de pintura de dedos como medio de comunicación y representación.
- Evolucionar progresivamente en el desarrollo de sus habilidades motrices.
- Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para ampliar los contenidos relativos a la vuelta al mundo.
- Utilizar la Pizarra Digital como instrumento para ampliar los contenidos.
- Interiorizar los conceptos lógico-matemáticos relacionados con el proyecto: el número 6, propiedades de los objetos "grosso-delgado", el procedimiento de clasificación y la forma geométrica pirámide.
- Mostrar una actitud participativa en el desarrollo de las actividades propuestas.
- Aprender algunos datos biográficos sobre Julio Verne.
- Colocar los continentes en el mapa en su lugar correspondiente.
- Distinguir los personajes de la vuelta al mundo.
- Conocer algunos elementos de Egipto.

### **Contenidos**

Los contenidos son el conjunto de formas culturales y saberes, seleccionados para formar parte de un área, en función de los objetivos propuestos. Los que forman parte de la propuesta didáctica "La vuelta al mundo" son:

- *Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*
  - Iniciativa y progresiva autonomía en la realización de actividades
  - Habilidades motrices del propio cuerpo
  - Relaciones interpersonales: actitudes de cooperación y respeto
  - Capacidades expresivas del cuerpo
- *Área 2: Conocimiento del entorno*
  - Datos biográficos sobre Julio Verne
  - Los continentes
  - Personajes de la vuelta al mundo: Phileas Fogg, Aouda, Fix y Passepartout
  - Elementos de Egipto
  - Procedimiento de clasificación
  - Propiedades de los objetos: grueso-delgado
  - Número 6: cardinalidad, ordinalidad y grafía
  - Pirámide: identificación
  - Valoración de las producciones artísticas propias y ajenas
  - Participación en la realización de experiencias en equipo
- *Área 3: Lenguajes: comunicación y representación*
  - Utilización del vocabulario relacionado con la vuelta al mundo
  - Confección de palabras significativas
  - Cuento "La vuelta al mundo en 80 días"
  - Aprehensión de las poesías y adivinanzas de la vuelta al mundo
  - Interés por conocer textos literarios orales y escritos
  - Canción "Willy Fogg"
  - Las experiencias musicales como fuente de diversión
  - Experimentación con los colores dorado y plateado
  - Empleo de la técnica plástica: pintura de dedos
  - Las TICS como medio de difusión
  - Utilización de la PDI para ampliar los contenidos

## **Capacidades**

Las capacidades son la totalidad de condiciones necesarias para el ejercicio de una determinada actividad. Las seleccionadas para desarrollar en este proyecto son:

- Aprender a aprender: metacognición
- Interiorización de conceptos lógico-matemáticos
- Capacidad de empatía y afectividad
- Valoración y empleo de las TIC
- Puesta en práctica de procedimientos de experimentación y observación
- Aprendizaje a través de la experimentación y observación
- Expresión oral y escrita

## **Recursos**

- *Ordenador y PDI (Pizarra Digital Interactiva)*

El aula cuenta con un ordenador con conexión a Internet, que ubico en el “Rincón de la Biblioteca y Ordenador”, así como con una Pizarra Digital Interactiva. A través de ellos los alumnos pueden utilizar diversos los softwares educativos (juegos, cuentos online, canciones,...) relacionados con el proyecto "La vuelta al mundo" y visualizar la Presentación visual elaborada para este proyecto como instrumento de motivación y aprendizaje.

Uno de los recursos que más interés despierta en los alumnos actualmente es la pizarra digital interactiva, un recurso didáctico muy importante como elemento de apoyo en la práctica educativa. La Pizarra Digital interactiva consta de un sistema integrado por un ordenador con conexión a Internet conectado a un videoprojector que proyecta la información sobre una pantalla táctil, sobre la que se puede escribir y controlar el ordenador mediante un lápiz o puntero. Permite proyectar cualquier tipo de información procedente del ordenador, que puede ser visualizada, comentada, modificada o sobrescrita. Además, todo lo realizado durante una sesión es recuperable pues permanece y puede ser rescatado, impreso o archivado.

El uso de estos recursos lleva aparejado el desarrollo de la capacidad digital y tratamiento de la información. Además ayudan al desarrollo de habilidades para obtener, buscar, procesar y comunicar la información, y transformarla en conocimiento práctico.

A través de la pizarra digital podemos llevar a cabo la explicación de las láminas de trabajo de forma clara, puesto que todas ellas están confeccionadas en soporte digital, para poder ser utilizadas con esta herramienta.

- *Blog educativo*

Uno de los recursos más innovadores que hemos incluido en este proyecto es la realización de un blog. Un blog educativo es una herramienta web 2.0 que tiene como finalidad publicar y compartir contenidos educativos y, que contribuye a que dichos contenidos sean mucho más

accesibles a toda la comunidad educativa. Esto supone un cambio en los conceptos de la educación o la formación, porque ahora el alumnado tiene un papel mucho más activo.

Utilizando esta y otras Tics, tanto el profesorado como el alumnado, pueden expresarse, intercambiar ideas o conocimientos, trabajar en equipo, continuar con su formación, adquiriendo nuevos conocimientos a través del blog.

Dicha herramienta nos aporta una comunicación directa con las familias y además, y más importante, bidireccional. Las familias pueden ver las experiencias que llevamos a cabo: fotografías, materiales relacionados con la temática del proyecto, cuentos y juegos relacionados, etcétera. Pero también pueden aportar comentarios y opiniones en cada una de las entradas de nuestro blog, lo cual hace que esta herramienta sea muy útil, puesto que se presenta como una vía de comunicación directa con las familias.

En cuanto a la relación con las familias, también hemos colgado en el blog una carta informativa inicial sobre el proyecto que vamos a llevar a cabo en el aula durante los próximos días. Otro de los materiales que hemos enlazado en esta herramienta, son las láminas que hemos trabajado en el aula.

Por otro lado, el uso del blog favorece el desarrollo de la capacidad digital y tratamiento de la información, la cual se trabajará más adelante en forma de competencia. Esta capacidad se presupone de vital importancia para los futuros ciudadanos, puesto que deben estar preparados para desenvolverse en la sociedad que les rodea, concretamente la era de la comunicación.

En concreto la dirección web de nuestro blog es la siguiente:  
<http://elblogdeclase5a.blogspot.com.es>

- *Códigos QR*

Otro de los recursos incluidos en este proyecto son los códigos QR. Un código QR es un sistema que permite almacenar información en una matriz de puntos o código de barras bidimensional de última generación.

Esta herramienta destaca por su novedad en el ámbito educativo para los alumnos, ya que les supone un juego planteado en el formato natural para ellos: inmediato, activo y multimedia.

Debido a que en estos códigos se puede enlazar cualquier tipo de información, los empleamos para ampliar la información relativa al centro de interés del proyecto. En este caso hemos creado unos códigos donde podemos observar algunos de los monumentos más representativos de los lugares por los que viajó Phileas Fogg.

Al igual que el blog, este recurso también nos concede una relación directa con las familias, siendo aprovechada para hacerles partícipes de primera mano de los contenidos que estamos trabajando en cada momento.



- *Google Maps*

Google Maps ofrece las herramientas de acercar o alejar para mostrar el mapa. El usuario puede controlar el mapa con el ratón o las teclas de dirección para moverse a la ubicación que se desee.

Los usuarios pueden ingresar una dirección, una intersección o un área en general para buscar en el mapa. También se puede dar un título y hacer una descripción de la temática del mapa, y determinar si quiere compartirlo públicamente o no.

Esta herramienta la hemos empleado en este proyecto para trabajar con los niños de antemano el recorrido a la excursión: Terra Natura Murcia. En una actividad de asamblea en gran grupo invitamos a los niños a descubrir el camino hasta el parque. Además, podemos ir acercando el mapa para observar con más detalle el recorrido.

### **Actividades**

Entendemos por actividades los instrumentos utilizados para poder trabajar los contenidos seleccionados y así poder lograr los objetivos estipulados. Además, sirven para el logro de las capacidades.

La metodología por rincones supone asociar determinadas zonas del aula a ciertas áreas y técnicas de trabajo. Se definen cuatro rincones de Trabajo y Juego, pues la especialización propia del trabajo según esta metodología se hace extensiva a los juegos que los alumnos llevan a cabo una vez terminada la experiencia propuesta. En el aula se incluye el Rincón de Lógico-Matemática, el Rincón de Lectura y Ordenador, el Rincón de Expresión Plástica y el Rincón de Experiencias.

Las actividades de este proyecto se llevarán a cabo en dos semanas.

Las actividades que se incluyen en la primera semana son:

- *Actividades en los rincones*

- Rincón de experiencias: unir en un mapa mundi los puntos de la ruta que sigue Phileas Fogg en su viaje.

- Rincón de lógico-matemática: colorear 6 elementos de cada fila, rodear el del principio y el del final y realizar la grafía del número 6.

- Rincón de plástica: picar y pegar las mitades de los personajes de la vuelta al mundo para confeccionar la imagen completa.

- Rincón de biblioteca y ordenador: completar la biografía de Julio Verne.

- *Actividades grupales*

- Dibujar en una lámina en blanco el mundo como cada alumno se lo imagina.

- Completar los datos personales de cada alumno y la foto para confeccionar un pasaporte individual.

- Excursión a Terra Natura: recorrido guiado por el parque.

Las actividades de la segunda semana del proyecto son:

- *Actividades en los rincones*

- Rincón de experiencias: dibujar los símbolos del alfabeto egipcio para formar el nombre propio en una pirámide.

- Rincón de lógico-matemática: contar los objetos, relacionados con Egipto, que hay en cada fila y escribir la cantidad numérica.

- Rincón de plástica: dibujar la mitad de la imagen del sarcófago para hacer la simetría.

- Rincón de biblioteca y ordenador: completar las letras que faltan para escribir las palabras relacionadas con el proyecto.

- *Actividades grupales*

- Taller: "El nombre propio en egipcio". Aplicaremos gel de colores sobre un soporte de madera para realizar los símbolos que forman el nombre propio.

- Mapa mundi: elaborar en un trozo de papel continuo un mapamundi para marcar el recorrido seguido por Phileas Fogg. Completar cada lugar con imágenes y dibujos relacionados.

### **Referencias bibliográficas**

Claxton, G. (1994). *Educación mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.

Decreto 254/2008 (2008). Decreto de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-185.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender?* Barcelona: Graó.



# ¿INFLUYE EL GRADO DE RESPONSABILIDAD EN LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESIONAL DE ATENCIÓN TEMPRANA?

María Marco Arenas, María Lorena Gómez Pérez, Francisco Alberto García Sánchez, Claudia Sánchez Velasco

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Cada vez son más las instituciones dedicadas al trabajo con personas con discapacidad que se suman a evaluar la calidad de sus de sus servicios. De este modo, no sólo se preocupan por satisfacer las necesidades del cliente final sino que también se interesan por la satisfacción de todos los que participan en el proceso, incluido el cliente interno que son los propios profesionales.

En el campo de Atención Temprana existe una filosofía de trabajo en equipo, en la que se persigue el desarrollo de una intervención interdisciplinar, con tendencia a la transdisciplinariedad (GAT, 2005). Para ello, la actuación debe ser integral, dando una respuesta lo más inmediata posible, planificada, global, sistemática y dinámica. Orientada a la prevención, detección e intervención (García, Castellanos y Mendieta, 1998). Este modelo de trabajo guía a todos los profesionales a tener un conocimiento del trabajo que se hace en la organización y a conocer lo que hacen todas las personas que en él participan. Formando entre todos un equipo de trabajo altamente cohesionado, que contribuya a luchar por un mismo fin. De esta manera, es necesario que exista coordinación, e intercambio fluido de información. Para llevar a cabo un servicio que reúna condiciones formales y técnicas de calidad es necesario la implicación de todas las personas comprometidas con sus objetivos, con propósitos comunes y con una responsabilidad compartida (Salvador, 2005).

La importancia del trabajo en equipo para el éxito del tratamiento en AT es fundamental, y su evaluación implica la necesidad de precisar qué condiciones ayudan o son contraproducentes para la organización de los centros y el funcionamiento de sus equipos, precisamente por desempeñar un papel vital en el funcionamiento de éstos (Paternander, 1999).

Desde hace ya algunas décadas, en los CDIAT de Asociaciones de padres federados en FEAPS, se viene desarrollando un amplio y exhaustivo plan de Calidad que ha llevado, entre otras cosas, a la creación de Manuales de buenas prácticas (FEAPS, 2001). Teniendo en cuenta la calidad integrada con el fin de promover bienestar social a todos los ciudadanos, impulsar cada vez más la calidad del servicio y reflexionar sobre la calidad laboral (Barranco, 2004).

A lo largo de la historia se han utilizado muchas definiciones del concepto de Calidad, pero casi todas vinculadas al ámbito empresarial privado y pocas, aunque afortunadamente cada vez más, al ámbito público educativo, sanitario o social. La *American Society for Quality* entiende la calidad como “La capacidad de satisfacer las necesidades o expectativas del cliente que se desarrollará desde el momento de diseño hasta las diferentes circunstancias de uso”.

Por lo tanto, podemos hablar de cierta unión entre la calidad y la satisfacción, ya que, no debemos olvidar que un empleado motivado aumenta su preocupación por satisfacer a los clientes finales del servicio, así como también aumenta su preocupación por integrarse en el equipo de trabajo y su concentración en la calidad como base del servicio. Por el contrario, la insatisfacción del profesional, provoca incomodidad en el puesto de trabajo, rotaciones y el deterioro de la calidad en el servicio de la organización y, como consecuencia de todo ello, una disminución en el desempeño de las empresas (Hikimura, 2005). Por ello, debemos concluir que cualquier organización debe preocuparse por aquello que satisface a sus profesionales (clientes internos) y aquello que les dificulta en la práctica, porque de esta manera alcanzarán el éxito en la calidad de sus servicios.

De esta manera, los objetivos que nos planteamos en esta investigación es conocer la satisfacción de un colectivo de profesionales de AT y analizar cuál es la satisfacción de los profesionales en función de tener o no cargo de responsabilidad en el centro.

## **Metodología**

### *Participantes*

En nuestra investigación, han participado 21 profesionales componen el equipo profesional del CDIAT de ASTRAPACE en Murcia en el momento de aplicación del cuestionario, 7 de los profesionales tienen cargo de responsabilidad y 14 no tienen cargo de responsabilidad.

### *Instrumento*

El instrumento que hemos utilizado es un cuestionario de 53 ítems que valora y recoge la opinión del profesional sobre una amplia serie de elementos que entendemos repercuten en la satisfacción general de los profesionales. Cada ítem contiene dos apartados. El primero, hace referencia al nivel de cumplimiento del contenido, es decir, hasta qué punto el encuestado opina que esa afirmación del ítem se da en la práctica. En el segundo apartado del ítem, se pide que el encuestado marque el nivel de importancia que le da a la realización de la idea que propone el contenido del ítem, independientemente de lo que crea que se cumple en la práctica habitual en la actualidad o según su experiencia.

Los apartados del nivel de cumplimiento y del nivel de importancia otorgada contienen una escala incremental con cuatro opciones de respuesta.

El cuestionario consta de seis bloques de información con las siguientes características:

- Bloque I - Ambiente entre compañeros: clima positivo/negativo; se compone de 12 ítems relacionados con el trato entre profesionales, el apoyo emocional entre ellos y el intercambio de información.
- Bloque II - Relaciones con dirección / responsables / coordinación, consta de 13 ítems que valoran la relación entre compañeros, la relación que tienen los profesionales con la dirección, los responsables y la coordinación y además se interesa por conocer las iniciativas que tiene, las propuestas y opiniones.
- Bloque III - Relaciones / Reuniones de equipo y multidisciplinarias, está formado por 10 ítems sobre como son las reuniones generales, de departamento y de coordinación.
- Bloque IV - Importancia de los temas a tratar en reuniones se recoge en 8 ítems, recabando información sobre los aspectos organizativos, los sentimientos y las tensiones experimentadas.
- Bloque V - Trabajo compartido / responsabilidades consta de 5 ítems y extrae la información sobre la intervención y el contenido del Plan de Actuación.
- Bloque VI - Factores organizativos que promueven u obstaculizan la AT se organiza en 5 ítems, este bloque profundiza en la filosofía del centro y el desarrollo del trabajo.

#### *Procedimiento*

El cuestionario fue facilitado a cada cliente interno de la Asociación y cumplimentado en los locales de ASTRAPACE al final de una reunión de Departamento o reunión general del equipo. Se informó a los profesionales de la finalidad del cuestionario y se les ofrecieron las garantías necesarias de su anonimato.

El tratamiento de los datos se ha realizado a través de la aplicación de procedimientos de estadística descriptiva mediante análisis de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete de software científico SPSS 17.0.

## **Resultados**

### *Opiniones de los profesionales sobre elementos que repercuten en la satisfacción general*

En la tabla 2, se encuentran las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los bloques del cuestionario. Los datos se muestran según el nivel de cumplimiento (N.C) y el nivel de importancia otorgada (N.I.O) por el profesional.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de Satisfacción del profesional.

<b>BLOQUES</b>	<b>N.C</b>	<b>N.I.O</b>
<b>I. Ambiente entre compañeros</b>	3,14 (.388)	3,57 (.289)
<b>II. Relaciones con dirección</b>	2,80 (.445)	3,56 (.494)
<b>III. Reuniones de equipo</b>	3,39 (.384)	3,73 (.369)
<b>IV. Importancia de los temas</b>	3,15 (.514)	3,65 (.501)
<b>V. Trabajo compartido</b>	3,08 (.369)	3,58 (.460)
<b>VI. Factores organizativos</b>	2,85 (.364)	3,61 (.454)

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, los profesionales de manera general obtienen puntuaciones elevadas en el bloque III referido a las reuniones de equipo, tanto a nivel de cumplimiento (*Media* = 3,39 *Dt* = .384) como a nivel de importancia (*Media* = 3,73 *Dt* = ,369). Sin embargo, de nuevo en las dos categorías el bloque que puntúa de manera inferior es el Bloque II que engloba preguntas sobre las relaciones con dirección (a nivel de cumplimiento, *Media* = 2,80 *Dt* = ,445 y a nivel de importancia, *Media* = 3,56 *Dt* = ,494).

A nivel general, se observan puntuaciones superiores en la dimensión de importancia otorgada frente a la dimensión de cumplimiento.

*Opiniones de los profesionales según el cargo de responsabilidad*

En la Tabla 2 aparecen los resultados referidos al nivel de cumplimiento (NC) y nivel de importancia otorgada (NI) según tenga o no el profesional cargo de responsabilidad en el CDIAT.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos según cargo de responsabilidad.

BLOQUES		2012/2013	
		Cumplimiento	Importancia
I. Ambiente entre compañeros	SÍ	2,95 (.515)	3,46 (.311)
	NO	3,22 (.327)	3,60 (.302)
II. Relaciones con dirección	SÍ	2,94 (.648)	3,30 (.466)
	NO	2,74 (.348)	3,64 (.510)
III. Reuniones de equipo	SÍ	3,24 (.463)	3,55 (.460)
	NO	3,45 (.364)	3,81 (.321)
IV. Importancia de los temas	SÍ	3,04 (.743)	3,45 (.690)
	NO	3,25 (.387)	3,71 (.428)
V. Trabajo compartido	SÍ	3,01 (.449)	3,35 (.637)
	NO	3,14 (.357)	3,66 (.368)
VI. Factores organizativos	SÍ	2,86 (.560)	3,56 (.674)
	NO	2,83 (.281)	3,64 (.355)

Como se refleja en la Tabla 2, a nivel de cumplimiento, los profesionales que no tienen cargo de responsabilidad valoran, con puntuaciones superiores a las que presentan los que si lo tienen, todas las dimensiones excepto las de relaciones con dirección (dimensión II) y factores organizativos (dimensión IV). Sobre todo en la dimensión II, de relaciones con la dirección, se observa una puntuación mayor en el cumplimiento de los ítems entre los profesionales que tienen cargo de responsabilidad.



A nivel de importancia otorgada, en todas las dimensiones, la valoración alcanzada por los ítems siempre es superior entre los profesionales que no tienen cargo de responsabilidad.

## **Discusión y conclusiones**

Según los resultados alcanzados podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la percepción de los profesionales del CDIAT sobre el cumplimiento y la importancia de los diferentes elementos propuestos e implicados en la satisfacción en el trabajo es positiva. Ya que en las puntuaciones a lo largo de todos los ítems es elevada y van desde frecuentemente y siempre, y bastante importante y muy importante. No obstante, los profesionales siguen puntuando a nivel de cumplimiento de manera inferior respecto al nivel de importancia, mostrando de esta manera que todavía cabe la posibilidad de seguir mejorando el trabajo diario. Quizás, hacia un trabajo cada vez más transdisciplinar, con la incorporación de nuevos retos y la mejora constante de la coordinación. En cualquier caso, el resultado alcanzado por la importancia otorgada a los diferentes ítems propuestos, apunta hacia el acierto en su planteamiento como elementos importantes para el ejercicio de la Atención Temprana.

En segundo lugar, tanto los profesionales que desempeñan cargo de responsabilidad como los que no desempeñan ningún cargo, creen que es necesario que se siga cumpliendo de manera periódica las reuniones con todo el equipo. Puesto que estas reuniones benefician el crecimiento de la organización. Sin embargo, los profesionales con cargo apuestan por mejorar los factores organizativos frente a las relaciones con dirección, que les interesa a los profesionales sin cargo. Estas diferencias pueden ser debidas a que los profesionales sin cargos son más complacientes con la situación que tienen, mientras que los profesionales con cargo son más críticos con ella, quizá por conocerla mejor o sentirse más responsables de ella.

A nivel de importancia, los profesionales con cargo pretenden mejorar los aspectos vinculados al bloque II (Relaciones con dirección/ responsables y coordinación); quizás debido a que, por el cargo que desempeñan, tienen una relación más directa con el resto de cargos y mandos de la jerarquía organizativa del CDIAT, y saben de la importancia que tienen dichas relaciones. Mientras que los que no tienen cargos desean el ambiente entre compañeros sea perfecto para que exista un excelente clima de trabajo. Podemos pensar que la preocupación y responsabilidad por el buen ambiente laboral de los profesionales que desempeñan algún cargo les lleva a puntuar más bajo en este conjunto de dimensiones, mientras que los que no tienen cargo valoran sin perjuicios el ambiente, las reuniones y el trabajo compartido. Autores como Peterander (1999) señalan la importancia que tienen esas buenas relaciones y la importancia de tener un buen referente como líder, anima al bienestar en el trabajo.

En cualquier caso no debemos olvidar, seguir trabajando en aquellas puntuaciones más bajas haciendo planes o propuestas de mejoras que ayuden a consolidar el trabajo en equipo en el CDIAT de ASTRAPACE, apostando por la importancia que tienen las evaluaciones para el crecimiento del equipo, fomentar relaciones positivas entre profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2010). *Atención Temprana. Progresos y Desarrollo 2005-2010*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- Barranco, C. (2004). Los servicios sociales y la calidad integrada. Investigación realizada en centros de atención a las personas con discapacidad. *Siglo cero. Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual*, 35(3), 5-17.
- FEAPS (2001). *Atención Temprana. Orientaciones para la calidad. Manuales de Buena Práctica*. Madrid: FEAPS.
- García Sánchez, F. A., Castellanos, P. y Mendieta, P. (1998). Definición de AT y sus vertientes de intervención desde un modelo integral. *Revista de Atención Temprana*, 1(2), 57-62.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Grupo de Atención Temprana (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Hikimura, M. (2005). *Consecuencias de la orientación al cliente en la satisfacción en el trabajo, el compromiso organizacional y la calidad en el servicio*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mendieta, P. y García Sánchez, F. A. (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29(4), 11-22.
- Peterander, F. (1999). El futuro de la Atención temprana: calidad y profesionalidad. *IX Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con discapacidad.
- Salvador, C. (2005). Validez predictiva de los componentes del compromiso del cliente y su relación con la satisfacción. *Anales de psicología*, 21(2), 316-322.



# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON VAN GOGH A TRAVÉS DE WIX

María Isabel Corral Herrerías <sup>(1)</sup>, Pedro Miralles Martínez <sup>(2)</sup> Carmen Ferrándiz García <sup>(2)</sup>

*(<sup>1</sup>) CEIP Anita Arnao –Mula–, (<sup>2</sup>) Universidad de Murcia)*

## Introducción

El presente texto tiene por objetivo acercar el mundo de las ciencias sociales a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil a través de las inteligencias múltiples. Para ello, nos hemos centrado en la historia del arte, en concreto, en Van Gogh.

Lo expuesto se analiza desde una doble perspectiva: por un lado se hace referencia a la presencia de las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil; y por otro, se presenta a Van Gogh como un proyecto de innovación relacionado con la historia del arte en Infantil, mediante el uso de la teoría de las inteligencias múltiples. Todo ello se lleva a la práctica mediante el uso de la Wix, que es una herramienta con la que hemos creado un sitio web para recoger las actividades para cada una de la inteligencias de Howard Gardner.

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) que es una filosofía de la educación consistente en una nueva actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentada en las ideas de Dewey y Montessori sobre la Escuela Nueva. Desde este modelo se ofrece a los educadores una oportunidad para adaptar los principios teóricos fundamentales de las IM a cualquier contexto educativo.

Gardner propone ocho tipos diferentes de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal) (Gardner, 1983). Más tarde, añade la inteligencia naturalista (Gardner y otros, 1998). Dice que todos los seres humanos poseen todas las inteligencias, pero difieren en el grado en que las manifiestan. Cada una de las inteligencias ha sido definida y validada mediante pruebas o procedimientos diferentes.

Gardner considera que las inteligencias funcionan como medios más que como fines que utilizan para completar un trabajo o parte del proyecto. Como afirma Ferrándiz (2000), los proyectos posibilitan el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales de los alumnos. Tal y como dicen Kornhaber y Krechevsky (1995), coautoras con Gardner del Proyecto Spectrum, son varios los proyectos realizados por niños que más tarde dieron lugar a la composición de libros y trabajos originales.

## **Justificación y diseño de la innovación**

El presente texto tiene por objetivo acercar el mundo de las ciencias sociales al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil a través de las inteligencias múltiples. Para ello, hemos elegido a Van Gogh y hemos de tener presente la evolución de la normativa curricular en esta área durante las últimas décadas.

En la Ley General de Educación de 1970 los contenidos del área de Ciencias Sociales se articulan partiendo de lo cercano a lo lejano, sin embargo, no se hace referencia a las edades iniciales.

Con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) se introdujo un nuevo concepto de Educación Infantil y el cambio se reflejó también en el conjunto de documentos conocidos como Diseño Curricular Base. En el de la Educación Infantil (1989), la organización del currículo en áreas y los contenidos de estas así como los objetivos respondían a la autonomía real que se quiso dar a esta etapa educativa. El currículo de Educación Infantil se estructuró en tres áreas: "Identidad y autonomía personal", "Medio físico y social" y "Comunicación y representación". Los objetivos del área del "Medio físico y social" se proponían facilitar el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño en la Educación Infantil y su socialización en relación con grupos sociales de su entorno más próximo. Estos objetivos daban una importancia tan notable a la socialización de los niños que todos excepto uno se dirigían a conseguir que el niño tomase conciencia de su entorno social y se sintiese parte de él. Los contenidos partían de la percepción sincrética, global, del mundo circundante en la infancia, y por ello los objetivos, espacios, personas y grupos más próximos al niño eran fuente de experiencias que, por medio de unas reglas de comportamiento y trabajo en el aula, y a través de la observación y la experimentación, debían provocar aprendizajes significativos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece en el artículo 14 como principio pedagógico el siguiente:

*En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven.*

Centrándonos en nuestra Región, el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece entre sus áreas la denominada Conocimiento del entorno y más concretamente dentro del bloque 3 de contenido "Cultura y vida en sociedad". Además, en el área de Lenguajes: comunicación y representación está presente el bloque de contenido denominado "Lenguaje artístico", que está relacionado con la creatividad, y el "Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación", aspecto presente en la realización de esta Wix.

En definitiva, la historia, como disciplina científica transmisora de valores sociales y culturales desempeña un importante papel en la formación de las sociedades del futuro.

La finalidad de la *enseñanza de la historia del arte* debe abarcar los conocimientos artísticos del área de lenguajes: comunicación y representación conjugadas con el área de conocimiento del entorno. A través del patrimonio se produce el primer acercamiento consciente del alumnado a su localidad, por tanto, puede ser el medio más eficaz para implicar al alumnado en la localidad en la que vive. En un mundo que avanza hacia la globalización y en el que falta tiempo para adaptarnos a los cambios, el patrimonio es para los educadores un valioso instrumento para poder situar localmente al alumnado en su espacio vital y proporcionarle una identidad que le será necesaria para sobrevivir en una sociedad cada vez más uniforme. Pero también el patrimonio debe enseñar a respetar las diferentes culturas, potenciar el desarrollo de la tolerancia, la eliminación de las desigualdades y las exclusiones sociales. Además, la problemática que suscita el patrimonio, su conservación, su restauración, su integración en la localidad, obliga al escolar no sólo a recibir información sino a pensar y adquirir los instrumentos críticos necesarios para comprender el entorno en el que ha de vivir y desarrollarse física y psicológicamente (Ortuño, Miralles y Molina, 2012).

Como podemos apreciar con la normativa legal expuesta, el tratamiento de las ciencias sociales en las primeras edades ha sido escaso. Sin embargo, investigaciones realizadas por Calvani (1988) y Cooper (2002) (cit. por Pérez, Baeza y Miralles, 2008) ponen de manifiesto que los niños a partir de cinco años pueden llegar a tener una idea de la duración del tiempo y un cierto sentido de la historia.

Por una parte, los estudios de Calvani (1986) (cit. en Trepát, 2011) mostraron que los niños entre los tres y seis años presentan algunos tipos de representación temporal. Por consiguiente, es posible algún tipo de enseñanza y aprendizaje de la historia en forma de relato en esta etapa. Calvani también recogió investigaciones procedentes del área anglosajona. En esta se mostraba que los niños de cinco años eran capaces de ordenar los acontecimientos de un relato de una manera de formar que su representación y almacenamiento fuera a través de actividades de imágenes y no por medio de la expresión lingüística.

En sintonía con lo expuesto, las aportaciones de Trepát (cit. por Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006) sostienen que el problema del aprendizaje de las ciencias sociales no radica en la edad de los alumnos, sino en la selección de los contenidos y en el tratamiento didáctico que se haga de los mismos.

Diversos autores, como Hernández (2000), afirman que el aprendizaje de la historia y el tiempo histórico en Educación Infantil dependerán de las estrategias, las metodologías, los materiales y recursos utilizados.

Las ciencias sociales engloban un mosaico de contenidos procedentes de materias especializadas (geografía, historia, historia del arte, sociología, economía, antropología, ciencia política, derecho...) que empezó a desarrollarse como disciplina propia en España en la década de 1970 (Ortuño, Miralles y Molina, 2012).

En este sentido, las ciencias sociales son un conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Las ciencias sociales están formadas por la antropología, la sociología, la ciencia política, la economía, la geografía, la historia e historiografía, el derecho social, la psicología social, la demografía, la historia del arte, etc.

Puesto que la finalidad del presente trabajo es el diseño de una Wix de carácter innovador, en este caso para la enseñanza de las ciencias sociales a través de las inteligencias múltiples y en concreto mediante la pintura de Van Gogh, parece conveniente definir qué se entiende por innovación.

Martínez Bonafé (2008) señala que el término "innovación" es polisémico, pudiendo hacer referencia tanto a un programa de cambio diseñado por la Administración educativa para su puesta en práctica en los centros escolares, o al proceso de cambio protagonizado por un conjunto de profesores que se sienten autores y responsables del mismo.

Normalmente, los docentes siguen la tradición escolar, de seguir el libro de texto de la editorial. Sin embargo, conocer que hay otras alternativas es una obligación y poder analizarlas y experimentarlas debería ser una oportunidad en la formación inicial (García, 2010). Y aunque en la etapa de Infantil los cambios en los últimos años, tanto en los métodos de enseñanza como en los contenidos, han sido muy evidentes, sigue siendo necesario que los docentes estén abiertos a las mejoras y sean impulsores de las mismas.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales no está todo dicho, ni hecho, es un área en constante construcción y tiene problemas que resolver, por ejemplo: ¿cómo enseñar mejor?, ¿con qué recursos?, ¿qué contenidos de ciencias sociales? Ante los diversos interrogantes y de cara a resolver problemas, se realiza una cada vez más abundante investigación (Prats, 2002).

Por tanto, la innovación no es ajena a la investigación didáctica; debería ser su motor, ya que impulsa los caminos de la investigación. Por ello, investigación e innovación van de la mano, están estrechamente relacionadas y deberían vincularse completamente los puentes que unen la investigación, la práctica curricular y la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, para conectar la investigación con las necesidades que demanda la práctica en los centros escolares (De la Calle, 2011; Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012).

Así, podemos pensar que las actuaciones innovadoras que llevemos a cabo en las escuelas, relacionadas con la educación infantil estarán vinculadas a alguno de dichos aspectos. Pero para centrar más la cuestión, respecto al tema que nos ocupa, que es la innovación en la enseñanza con Van Gogh, a continuación creemos conveniente señalar cuáles son las ocho inteligencias básicas propuestas por Gardner (1983).

- *Inteligencia lingüística.* Es la capacidad para utilizar las palabras de manera afectiva ya sea de manera oral o escrita. Incluye la habilidad de manipular la sintaxis, sonidos del lenguaje (fonética), significados del lenguaje (pragmática). Entre estas habilidades también se incluye la

retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje. Las personas que demuestran tener un eficaz dominio de esta inteligencia son: periodistas, políticos, oradores y escritores entre otros.

- *Inteligencia lógico-matemática.* Es la capacidad de utilizar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Hace posible cálculos, cuantificar, considerar posiciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Científicos, matemáticos, ingenieros e informáticos demuestran tener altamente desarrollada este tipo de inteligencia.
- *Inteligencia espacial.* Es la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. En esta inteligencia se encuentra presente la sensibilidad hacia el color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones existentes entre estos elementos. Profesionales como marino, decorador, arquitecto o artista requieren este tipo de inteligencia.
- *Inteligencia corporal-cinestésica.* Es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como la facilidad para transformar cosas con las propias manos. Incluye habilidades físicas específicas tales como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad. Además, incluye capacidades autoperceptivas, táctiles y la percepción de medidas y volúmenes. Estas capacidades se aprecian en atletas, cirujanos y bailarines entre otros.
- *Inteligencia musical.* Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales. Esta habilidad incluye sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía. Este tipo de inteligencia se muestra más desarrollada en compositores, músicos, aficionados y críticos musicales.
- *Inteligencia interpersonal.* Puede ser definida como la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas, en definitiva, entender e interactuar eficazmente con los demás. Incluye la sensibilidad hacia las expresiones faciales, a la voz y a los gestos. Asesores, profesores, vendedores muestran una inteligencia interpersonal muy desarrollada.
- *Inteligencia intrapersonal.* Es el conocimiento de uno mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento tanto a un contexto individual como social. La adquisición de esta capacidad incluye tener conocimientos de nuestras capacidades, de nuestras limitaciones, de nuestra motivación, de nuestro humor, así como también de tener autodisciplina y autoestima. Los psicólogos, y filósofos muestran esta inteligencia altamente desarrollada.
- *Inteligencia naturalista.* Es la capacidad para entender el mundo natural y trabajar eficazmente con él. Las habilidades que se desprenden de esta capacidad son: observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Biólogos, jardineros y ecologistas son algunas de las personas que destacan en este ámbito.



## **A modo de conclusión**

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, podemos destacar que durante mucho tiempo la enseñanza de contenidos de tipo histórico ha sido uno de los grandes hándicaps de los currículos escolares de dicha etapa, ya que prácticamente han sido inexistentes los objetivos y contenidos relacionados con la historia (Rivero, 2011). Asimismo, como afirman Miralles, Molina y Ortuño (2011) no existe investigación didáctica sobre las ciencias sociales en Infantil.

En relación con los contenidos de tipo histórico, las experiencias llevadas a cabo en Murcia o en Zaragoza (Miralles y Rivero, 2012) son un buen ejemplo de cómo de manera sistematizada el trabajo con contenidos históricos fomenta el interés y la motivación del alumnado, que demuestra tener una idea de duración y un sentido de la historia. Experiencias que han proporcionado resultados muy interesantes.

La *narración* de “historias” puede ayudar a los niños a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas lejanos a su experiencia directa. Además estas historias dan lugar, de forma natural, al *juego*, que es uno de los principales recursos de aprendizaje en Educación Infantil, si se canaliza de forma que contribuya a la adquisición de aprendizajes adecuados. De manera que se contribuye a una formación integral del alumnado (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

En los últimos años, se han llevado a cabo diversas experiencias sobre historia del arte, como la de la Cruz (2005), donde el objetivo principal es enseñar a mirar las imágenes a los alumnos de Infantil o Primaria.

Otras experiencias realizadas con alumnos de Infantil sobre pintores son, por ejemplo, un proyecto de Dalí (García y Miralles, 2009), de Picasso (Gutiérrez, 2005) o de Velázquez (Delgado, García y López, 2007). En estas propuestas se recopilan diversas actividades con el objetivo de acercar a estos autores, su vida y obras a los alumnos de Infantil.

En este texto, hemos optado por la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples mediante la utilización de la Wix, para favorecer el aprendizaje de Van Gogh. Como define Cañizares (2013), Wix es una herramienta con la que podemos crear sitios web de forma intuitiva sin necesidad de tener conocimientos de programación. Sus grandes capacidades de edición permiten incorporar materiales multimedia (vídeos, animaciones, música...) de forma sencilla.

Finalmente, añadimos el enlace de la Wix: <http://michcorreo.wix.com/van-gogh-y-las-im>. En ella se proponen diversas actividades para cada tipo de inteligencia relacionadas con la teoría de Howard Gardner. Para elaborarlas nos hemos basado en las aportaciones de Antunes (2006), Armstrong (1999 y 2001), Castillo (2012) y Ferrándiz (2006).

La enseñanza de las inteligencias múltiples permite establecer uniones entre el currículo y la curiosidad del niño. En el diseño del currículo, se incluyen inteligencias que no se trabajan de forma ordinaria (espacial, interpersonal e intrapersonal). Se hace necesario el realizar actividades

para trabajar los ocho tipos de inteligencias, ya que beneficiará al alumnado y al resto de la sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Almagro, A., Baeza, M. C., Pérez, E., Méndez, J. y Miralles, P. (2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 22-23.
- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias Múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Cañizares, M. (marzo, 2013). Wix en el aula. *Aula*, 220, 69-70.
- Castillo, C. M. (2012). *Propuesta de un programa de intervención basado en las Inteligencias Múltiples y la Creatividad a través del Juego Cooperativo en alumnos preescolares*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1035>.
- De la Calle, M. (2011). Líneas de innovación en didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 172-190). Zaragoza: Mira Editores.
- De la Cruz, S. (2005). Historias pintadas: Una experiencia didáctica de historia del arte, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 45, 102-111.
- Delgado, S., García, S. y López, R. (2007). *Velázquez, ese gran pintor. Proyectos de trabajo para educación infantil*. Sevilla: Ecoem.
- Ferrándiz, C. (2000). *Inteligencias Múltiples y Currículo Escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., y Ferrando, M., (2006). Fundamentos Psicopedagógicos de las Inteligencias Múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 5-20.
- García, F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-AUPDCS.
- García, N. y Miralles, P. (2009). "El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil". En *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 133-157). Murcia: Universidad de Murcia.

- Gutiérrez, R. (2005): "La obra de Picasso: un estímulo para la experiencia artística en el aula". En M. Belver, C. Moreno, y S. Nuere (Eds.), *Arte infantil en contextos contemporáneos*. (pp.49-62). Madrid: Eneida.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books (Traducción castellana, *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001).
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*. N.Y.: Teacher College press. (Traducción castellana, *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata, 2000).
- Hernández, X. (2000). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En P. Benejam *et al.*, *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Barcelona: Graó.
- Kornhaber, M., y Krechevsky, M. (1995). Expanding definitions of teaching and learning: Notes from the MI underground. En P. Cookson y B. Schneider (Eds.), *Transforming schools* (pp.181-208). New York: Garland.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, J. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15(1), 19-26.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15(1), 81-90.
- Ortuño, J., Miralles, P. y Molina, S. (2012). *Ciencias sociales y su didáctica*. Murcia: Diego Marín.
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-12.
- Rivero, M. P. (Coord.). (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Trepat, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M. P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira Editores.

# **ESTUDIO COMPARADO DE LAS MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA**

Andrés Escarbajal Frutos, Ana Pascual Ferriz

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En el sistema educativo actual son muchos los profesionales comprometidos que están trabajando por una Educación Inclusiva, donde todos los alumnos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades (Arnáiz, 2009; Escarbajal, 2010). Para llegar a este modelo de Educación, uno de los primeros pasos a seguir es la realización de un Plan de Atención a la Diversidad inclusivo en el que se recojan todas las actuaciones y medidas que se prevén realizar para mejorar la atención de todos los alumnos, especialmente de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Por ello, consideramos el Plan de Atención a la Diversidad como un documento básico en el cual, los centros docentes, en el marco de su autonomía y posibilidades de organización, recogen de manera dinámica, flexible y abierta los programas y medidas que pueden poner en práctica para ofrecer a su alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades (Orden de 4 de junio de 2010 Comunidad Autónoma de la Región de Murcia CARM).

En esa línea realizamos este estudio para comparar las medidas ordinarias incluidas en los Planes de Atención a la Diversidad de distintos centros educativos de esta Región y comprobar las medidas ordinarias más utilizadas.

## **Normativa y legislación**

A nivel estatal, la Ley Orgánica de Educación (LOE) establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Este documento está organizado en ocho títulos, además de: el preámbulo, el título preliminar y las disposiciones adicionales; y, es en el título II “Equidad en la Educación”, capítulo I, donde hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En este apartado y, a lo largo de distintos artículos, se hace referencia a los principios a seguir, los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y el ámbito y la escolarización de los distintos tipos de necesidades específicas de apoyo educativo que podemos encontrar: necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales e integración tardía en el sistema educativo español.

A nivel regional, el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Este Decreto está organizado en nueve capítulos, a lo largo de los cuales se van concretando distintos aspectos de la respuesta educativa a la diversidad, y concretamente nosotros nos centraremos en las medidas ordinarias.

#### *Medidas ordinarias*

En el Decreto anteriormente comentado, en el capítulo II “Las medidas de atención a la diversidad” se encuentran las actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas que los centros docentes podrán adoptar para ofrecer una respuesta educativa ajustada a las características y necesidades de su alumnado.

Las medidas ordinarias, en las que centramos esta investigación, se definen como todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa. Estas estrategias deben incluirse en las programaciones docentes y unidades didácticas de los centros.

#### **Metodología: Nuestro estudio comparativo**

En lo que respecta al enfoque metodológico utilizado, comentar que no somos tan temerarios de pensar que el presente trabajo responde a los requerimientos de una investigación de la educación comparada en su totalidad, pero sí creemos que pueden ser interesantes sus aportaciones para la Educación Inclusiva, porque se hace un estudio comparativo sobre las medidas ordinarias puestas en práctica en los centros analizados, comprobando las medidas ordinarias más utilizadas y las medidas ordinarias no puestas en marcha.

#### *Objetivo del trabajo*

El objetivo de esta investigación es comparar las medidas ordinarias incluidas en los Planes de Atención a la Diversidad de cuatro centros docentes analizados.

#### *Contexto y participantes*

Los beneficiarios de estas medidas ordinarias puestas en marcha suman un total de 1.574 alumnos, repartidos por los cuatro centros educativos. Y los elementos muestrales son los Planes de Atención a la Diversidad de los cuatro centros educativos. A continuación se explica el contexto de cada uno de los centros.

Antes de comenzar con el estudio comparativo de las medidas ordinarias incluidas en los distintos Planes de Atención a la Diversidad escogidos, a continuación se contextualizan a grandes rasgos los centros educativos a los que pertenecen dichos documentos.

- *CEIP Ciudad de la Paz*

El Centro de Educación Infantil y Primaria Ciudad de la Paz está situado en el Barrio Ciudad Jardín, de la pedanía de El Palmar. Este centro ha acogido a los alumnos de 4º, 5º y 6º del CEIP Escuelas Nuevas debido a que, por problemas de infraestructuras, su centro no puede ser ocupado. Las instalaciones del CEIP Ciudad de la Paz se encuentran totalmente adaptadas para el acceso a personas minusválidas.

El nivel socioeconómico de la población que pertenece a este centro es medio-bajo y cada vez hay más diversidad debido a los inmigrantes de distintas nacionalidades, población con cambios de residencia frecuentes y familias desestructuradas.

En el curso 2012/13, en el CEIP Ciudad de la Paz, hay un total de 637 alumnos/as (487 del mismo centro y 150 del CEIP Escuelas Nuevas), así como 42 profesores/as (36 del centro indicado y 6 de Escuelas Nuevas), un conserje, tres señoras de la limpieza y una administrativa.

- *CEIP Pedro Pérez Abadía*

El centro de Educación Infantil y Primaria Pedro Pérez Abadía, se encuentra situado en la pedanía de Espinardo (Murcia), en la calle Francisco Flores Muelas, número 42. En este centro encontramos ciertas barreras arquitectónicas en la edificación que dificultan el acceso a personas minusválidas ya que cuenta con dos alturas y a la segunda planta sólo se puede acceder subiendo por las escaleras.

Tanto el nivel sociocultural como económico del barrio en el que está situado el colegio es medio-bajo y esto queda reflejado en la diversidad de los alumnos que lo integran.

En el curso escolar 2012/13, en el CEIP Pedro Pérez Abadía, hay escolarizados un total de 165 alumnos y cuenta con una plantilla de 18 maestros, un auxiliar administrativo, una cocinera y dos monitoras de comedor, dos personas de limpieza y un conserje.

- *CEIP Virgen de Guadalupe*

El Centro de Educación Infantil y Primaria Virgen de Guadalupe está situado en la avenida Constitución número 19, de la pedanía de Guadalupe (Murcia). El CEIP Virgen de Guadalupe cuenta con accesos adaptados para minusválidos ya que hay rampas, tanto en el acceso al recinto como en el acceso al edificio. Además hay ascensor para poder subir a las distintas plantas.

La clase social a la que pertenece la población de esta pedanía es media debido a que, la mayoría, pertenecen al sector terciario.

En el curso 2012/13, el CEIP Virgen de Guadalupe hay matriculados 552 alumnos/as de entre tres y doce años de edad. En cuanto al personal que integra la escuela encontramos 34 maestros y especialistas, así como personal no docente, en concreto, un administrativo, un ATE, un conserje y personal de limpieza.

#### - *EEI Nº 1*

La Escuela de Educación Infantil Nº 1 se puede localizar en la dirección Paseo Rosales, sin número de Molina de Segura, Murcia. El centro cuenta con rampas para el acceso al mismo y con ascensor en su interior para poder acceder al primer piso. Por tanto, está adaptado para recibir alumnos con algún tipo de minusvalía.

El prototipo de familia en la escuela responde a un nivel de tipo medio y, en algunos casos, con bajo nivel cultural, pero los alumnos tienen altas expectativas de estudio.

En el curso escolar 2012/13 hay, en la Escuela de Educación Infantil Nº 1, hay 220 alumnos matriculados, 12 maestros, dos limpiadoras, un ATE, un conserje, y una fisioterapeuta, un cocinero y 5 monitores de comedor.

#### *Instrumento y procedimiento*

Hemos realizado este estudio comparativo de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, recogidas en los Planes de Atención a la Diversidad de cuatro CEIP de la Región de Murcia, desplazándonos a los centros docentes en la recogida del material, y Planes para después realizar su análisis y comparación de las medidas ordinarias utilizadas en cada centro.

#### *Análisis de los datos y resultados*

Al comparar cada uno de los Planes de Atención a la Diversidad, se observaron unas medidas ordinarias que son utilizadas por las mayorías de los centros analizados, como el aprendizaje por proyectos, apoyo en grupo ordinario, agrupamientos flexibles; y otras medidas que solo son puestas en práctica por dos centros educativos como la enseñanza multinivel o la enseñanza compartida.

Para una mejor comprensión, hemos realizado una tabla (Tabla 1: *Medidas ordinarias incluidas en los Planes de Atención a la Diversidad*) en la que se puede apreciar la relación de cada una de las medidas ordinarias utilizadas y qué centros educativos son las que la ponen en práctica, se detalla con una "X" las medidas ordinarias que están recogidas en el PAD y los centros indicados.

Tabla 1. Medidas ordinarias incluidas en los Planes de Atención a la Diversidad

MEDIDAS ORDINARIAS		CEIP Ciudad de la Paz	CEIP Pedro Pérez Abadía	CEIP Virgen de Guadalupe	EEI Nº1
a) Refuerzo en grupos ordinarios	Apoyo en el grupo ordinario.	X	X	X	X
	Enseñanza compartida o co-enseñanza.	X	X		
b) Agrupamiento flexible	Enseñanza multinivel.	X	X		
	Grupos interactivos.	X	X	X	
	Agrupamientos flexibles.	X	X	X	X
	Desdoblamiento de grupo.	X		X	
c) Materias optativas según necesidades	Elección de materiales y actividades.	X	X	X	X
	Orientación para la elección de materias optativas.				
d) Grupos de refuerzo en materias instrumentales	Refuerzo y apoyo curricular.	X	X	X	X
e) Integración de materias en ámbitos					
f) Adecuaciones del currículo					
g) otras estrategias	Aprendizaje cooperativo.	X	X	X	X
	Aprendizaje por tareas.	X	X	X	
	Aprendizaje por proyectos.	X	X	X	X
	Autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.	X	X	X	
	Aprendizaje por descubrimiento.	X	X	X	X
	Contrato didáctico o pedagógico.	X	X	X	
	Talleres de aprendizaje.	X		X	
	Organización de contenidos por centros de interés.	X	X	X	X
	Trabajo por rincones.	X	X	X	X
	Graduación de actividades.	X	X	X	X
	Tutoría entre iguales.	X	X	X	
	Utilización flexible de espacios y tiempos.	X	X	X	X
	Inclusión de las TIC.	X	X	X	X
	Redes de colaboración y coordinación del profesorado.	X		X	
	Estrategias metodológicas.	X		X	
Otras estrategias organizativas y curriculares.	X		X		

Fuente: Elaboración propia

A través de esta tabla se puede observar como, por ejemplo, los cuatro centros incluyen entre sus medidas ordinarias el apoyo en el grupo ordinario, el aprendizaje cooperativo y por proyectos, la utilización flexible de espacios y tiempos o la inclusión de las TIC, entre otras.



A la hora de incluir cada una de estas medidas ordinarias en el PAD, cada centro las establece de una forma. El CEIP ciudad de la Paz incluye una lista de las medidas que se van a adoptar, mientras que el CEIP Virgen de Guadalupe, además de establecer una lista con las medidas escogidas, indica si se llevarán a cabo en el ciclo de infantil, en el de primaria o en ambos. En estos documentos de dichos centros, no se detalla cuando se pretende poner en práctica dichas medidas, ni a qué grupo de alumnos irán dirigidas, etc.

En el PAD de la Escuela Infantil de Molina, se incluye una tabla en la que se recogen las medidas ordinarias que se pretenden trabajar además de una clasificación de las mismas, las características del grupo en el que se van a llevar a cabo y cuáles son las actuaciones según esas características. Y, por último, En el PAD del CEIP Pedro Pérez Abadía, se ha creado una tabla para cada uno de los niveles, incluyendo en ella: las medidas ordinarias que se llevarán a cabo, la descripción de cada una de ellas, el área, el espacio a utilizar, la temporalización y el material necesario para ponerla en práctica. Además, para una mejor leyenda de los cuadros, se incluye un resumen por ciclos de lo que se puede encontrar en ellos. Este documento es el más completo de los cuatro analizados en cuanto a medidas ordinarias se refiere pues, con la descripción de cada una de las medidas, se comprende mucho mejor lo que se pretende conseguir con la misma, se conoce exactamente en qué nivel van a ser puestas en práctica y, además, son detalles a tener en cuenta la inclusión de la temporalización, el espacio o el material, quedando así muy claro su uso.

## **Discusión y conclusiones**

Finalizado el análisis comparativo de las medidas ordinarias incluidas en el PAD de los cuatro centros educativos de la Región de Murcia anteriormente nombrados podemos concluir que, en cuanto a medidas ordinarias se refiere, cada uno de los centros educativos las introduce de una forma, desde una simple lista de las adoptadas, hasta una relación de cada una de las medidas que se tomarán en cada uno de los niveles que se imparten en el centro, detallando su descripción, área, espacio, temporalización y material. Habría que hacer un esfuerzo desde la Administración Regional en unificar la estructura y diseño de los PAD para facilitar así la puesta en práctica de cada medida por parte del profesorado.

La atención a la diversidad, como ya indicaban algunos autores (Arroyo Almaraz *et al.*, 1997), es una necesidad emanada, por una parte, de un modelo educativo comprensivo que pretende garantizar unos contenidos mínimos a todos los alumnos hasta los 16 años y, de otra, de una concepción de currículo abierto y flexible que permite la adaptación en cada Centro a las características personales de los alumnos. Por ello, hoy en día, es necesario tener un Plan de Atención a la Diversidad que sirva de apoyo a la comunidad educativa de cada centro, tratando de conseguir así una amplia participación de todos los miembros de la misma. Pero en esa comunidad educativa también se ha de tener muy en cuenta a la familia y las relaciones que se mantienen con esta, pues como bien afirma García Castaño (2008), la relación familia-escuela aparece como uno de los factores más importante en la integración escolar del alumnado. Si

existe una buena relación con la familia y una plena disposición de todos los que rodean al alumno, éste conseguirá un mayor grado de desarrollo.

Pero, no solo la comunidad educativa influye en el desarrollo de los alumnos, la sociedad en general también forma parte de ese desarrollo y, para atender correctamente a la diversidad, se precisa de unos servicios que, debido a la crisis en la que está inmersa España desde hace unos años, en muchos casos se ven disminuidos o incluso excluidos. Este hecho puede influir en la educación, y está en juego del desarrollo integral de todos los alumnos; pues Las actuales dificultades económicas y el plan de austeridad generalizado no puede ser una excusa para recortar el gasto público en educación (Campos, 2011) y en desatender las necesidades de nuestros alumnos en las aulas.

La atención a la diversidad pasa por atender esas diferencias para ayudar a todos los alumnos en todas sus dimensiones. Pero ésta no solo debe entenderse como una actividad educativa dirigida a corregir las dificultades de aprendizaje, sino también a prevenir dichas dificultades (Casado y Lacruz, 2008).

Desde hace años, la sociedad se ha ido preocupando más por conseguir una educación inclusiva que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la unión de toda la comunidad educativa, integrada por todas las personas que, de una forma u otra, están relacionadas con el centro. Pero la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo. Si realmente queremos construir un sistema educativo democrático, justo, igualitario y eficaz, no debemos dejar de lado a unos alumnos para centrarnos o dar prioridad a los otros; una escuela que apuesta por la inclusión, debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno, (Escarbajal *et al.*, 2012). Por eso, compartimos la propuesta que va en la línea de construir una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje (Flecha, 2010).

Por tanto, la atención a la diversidad es uno de los grandes retos para el sistema educativo actual, sabemos que el camino es duro y pedregoso, pero debemos trabajar para conseguir una plena educación inclusiva, justa y de calidad. Por ello, podemos afirmar (Escarbajal *et al.*, 2012: 137) que “la educación inclusiva sigue siendo una meta a conseguir. Hemos avanzado, pero no olvidemos que la meta está aún lejana”.

### **Referencias bibliográficas**

- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-233.
- Arroyo Almaraz, A. *et al.* (1997). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad. Una guía teórica*. Madrid: MEC / Narcea.
- Campos, J. (2011). Por un cambio de políticas educativas y la renovación democrática. *T.E.*, 325, 3.

- Casado, A. y Lacruz, M. (2008). Atención a la diversidad: Modelos y estrategias. *Revista didáctica Multiárea*, 3, 34-75.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- Escarbajal, A. y otros (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1) 135-144.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. En *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos concertados de la Región de Murcia.

# FAMILIA Y ESCUELA ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?<sup>1</sup>

M.<sup>a</sup> Luisa Belmonte Almagro, Nieves Lara Férrez, Ana Calatayud Oliver, Begoña Galián Nicolás

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

En pleno siglo XXI, nos encontramos formando parte de la vertiginosa era globalizada de la información. Por tanto, debemos ser conscientes que la sociedad se ve envuelta en un cambio muy dinámico que la obliga a reinventarse continuamente, y junto con ella, elementos tan imprescindibles de la misma como las instituciones educativas tradicionales, como son, la familia y la escuela.

Las etapas educativas que conforma los primeros años de formación del niño, a veces pueden generar dudas en la sociedad con respecto a su relevancia, dada la corta edad del menor, pero, de acuerdo con la Asociación de Docentes y Educadores No Universitarios [ADENU] (2013), en estos periodos se persiguen y se cumplen funciones tan importantes como:

- Socialización: integrando en la comunidad a niños y niñas y relacionándolos con adultos y con sus iguales, aprendiendo normas y hábitos.
- Compensación de desigualdades: iniciando a todos los niños en el respeto y la tolerancia, la no marginación y la igualdad de derechos y oportunidades.
- Optimizadora del desarrollo del alumno: persiguiendo el desarrollo integral de los chicos.
- Ayuda y continuidad a la educación familiar: trabajando conjuntamente con la familia, dado que ambos persiguen el mismo objetivo.

Tanto padres como madres están convencidos de ser los principales responsables de la educación de sus progenitores. Una responsabilidad que se puede ver reflejada en el interés y participación de los mismos en el proceso educativo de sus hijos. Aun así, es admitido socialmente que la escuela juega un papel primordial y tiene para ellos una función principal más específica, centrada mayoritariamente en las metas académicas y en la instrucción del menor, sin dejar a un lado el gran apoyo que supone en su tarea más propia de formar al individuo, educando en valores (Pereda, De Prada y Actis, 2010).

Sería muy complicado de este modo, no cuestionarse acerca de la delgada línea que separa las funciones concretas de cada institución. Por señalar un ejemplo, en el estudio de ámbito estatal de Pérez-Díaz (2009), el 95,6% de los progenitores cree que son las familias las principales

---

<sup>1</sup>En esta aportación se utiliza el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

responsables de educar a los hijos, apareciendo los profesores como los segundos agentes más implicados en la educación infantil. Pero, ¿acaso es esta tarea educativa exclusiva de algún sector?, ¿qué hay de la participación familiar dentro del entorno escolar?

Actualmente, dados los cambios socioculturales y económicos a los que se ha visto sometida, la familia ha podido verse involuntariamente obligada a relegar a un segundo plano paralelo la función educativa de sus hijos, encomendando esta ardua tarea de formar en valores, a otras instituciones, como los centros escolares. Por ello, para promover la colaboración y participación de la familia, el objetivo no debe ser las diferencias que existen entre los procesos educativos que desempeñan cada una de estas instituciones, sino justo aquellas características que las unen. De este modo, pese a las indiscutibles diferencias entre familia y escuela, podría afirmarse que ambas son las dos caras de una misma moneda, ya que unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño (Hernández y López, 2006). De ahí que estas dos figuras deban complementarse.

Desde este punto de vista, la escuela como centro de vida, demanda hoy más que nunca de la colaboración de la familia, ya que el profesorado, aunque es imprescindible, por sí sólo es insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos (García Sanz, Gomariz Vicente, Hernández Prados y Parra Martínez, 2010).

De manera globalizada, estas priorizaciones actuales han dado lugar a un cambio en la función educativa y socializadora de la familia, al igual que también han otorgado otro enfoque a los valores y las expectativas familiares. Todo ello considerando que en la tarea de educar influyen también otros factores, como pueden ser los profesionales del centro, la dinámica del grupo, o por supuesto, el contexto escolar donde se encuentra la institución educativa, englobando este último una serie de factores y características que influyen en sus protagonistas de manera inevitable, diferenciándose principalmente por su ubicación y el nivel económico de la institución en concreto.

El escritor Esperanza (2001), en uno de sus artículos periodísticos acerca de la influencia de la clase social de origen en los resultados escolares, apunta que dicho nivel social es crucial para la educación de los niños, ya que mientras los alumnos con familias de recursos abundantes tienen el acceso a una mejor educación, puesto que el contexto social de estos alumnos no cuenta con inconvenientes material ni didácticos que puedan influir de manera negativa en su aprendizaje, los estudiantes de clase media y baja encuentran obstáculos como la falta de recursos para continuar su educación o la escasa viabilidad de la misma por la posible falta de cobertura de dicha educación en el medio en el que viven.

Por otro lado, las expectativas que una familia tenga respecto al temprano desarrollo de su hijo y en el proceso educativo en general, también van a influir indiscutiblemente en el progreso y aprendizaje de los más pequeños, dependiendo de las características propias de cada familia, ciclo específico del que se trate, nivel cultural y económico de los padres, y principalmente del contexto en el que se encuentre situado el centro (zona urbana o zona rural en este caso).

A la hora de hablar de familias no podemos homogenizar, sino que se debe hacer una serie de distinciones, ya que el tipo de éstas influirá en la construcción de la personalidad del niño así como en las expectativas que se tenga con respecto al proceso educativo. Así, hoy día existen varios tipos de familias: padres/madres solteros, convivencia de hijos de diferentes matrimonios, padres/madres viudos, divorciados, etc., y por ello, las expectativas no pueden ser catalogadas como homogéneas.

Las principales posiciones familiares son las siguientes (ADENU, 2013):

1. Total desinterés por la Educación Infantil: dada principalmente en sectores marginados socialmente, donde predomina el rechazo hacia la institución educativa y hacia la figura representativa del profesor.
2. Padres poco exigentes desde el punto de vista educativo, y únicamente relevancia asistencial: donde predomina la creencia de que a edades tempranas no se adquieren conocimientos. Se desconoce la trascendencia que tiene esta etapa para la vida.
3. Exigencia tanto asistencial como educativa: postura intermedia que tiene una exigencia tanto asistencial como educativa, considerando la educación infantil como un anticipo enriquecedor de la educación obligatoria.
4. Gran interés y valoración por los procesos educativos: los padres y madres son plenamente conscientes de las posibilidades educativas que ofrece la educación infantil y de la importancia que tiene ésta para el desarrollo integral de sus hijos.

Por ello en este estudio se ha querido evaluar la percepción de las familias sobre el proceso educativo de los hijos, así como el grado de implicación de las mismas en dicho proceso. La investigación se ha abordado desde dos perspectivas diferentes: el contexto rural y el contexto urbano, para observar las posibles diferencias y expectativas que pueden poseer.

Los objetivos específicos planteados en el estudio han sido los siguientes:

1. Conocer la percepción de las familias acerca del proceso educativo de sus hijos.
2. Analizar el grado de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
3. Comparar la influencia que posee el contexto (rural o urbano) en el que se encuentra ubicado el centro, en la actitud de las familias de ambos centros.

## **Metodología**

De una población total de 196 familias de alumnos de Educación Infantil de dos centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Región de Murcia, (uno rural y otro urbano), los participantes en el estudio han sido 95 padres, madres o tutores, quienes voluntariamente han decidido colaborar con sus respectivos centros y la Universidad.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario de 30 ítems, siendo los 10 primeros de índole personal y profesional, mientras que los 20 últimos específicos del tema a investigar, integrando cada uno una escala tipo Likert de 5 grados. A continuación, y para finalizar, se encuentra un apartado abierto de observaciones para matizar cualitativamente, en caso de que fuera necesario, la puntuación numérica otorgada.

En relación al método empleado, nos encontramos ante una investigación descriptiva (García Sanz y García Meseguer, 2012), en la que, de forma programada con los responsables de cada centro, se entregó a los niños el cuestionario para que ellos lo llevaran a sus casas y fueran rellenados por los padres, madres o tutores de forma anónima. Tras la cumplimentación, los cuestionarios fueron devueltos al tutor.

Una vez recogida la información, ésta ha sido analizada utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19. Para ello, se ha recurrido tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial, empleando para esta última un nivel de significación de  $\alpha=,05$ . Asimismo, dado que la muestra no reúne las condiciones para poder aplicarse la estadística paramétrica (Siegel, 1990), se procedió a utilizar la estadística no paramétrica.

## Resultados

Los resultados de la información proporcionada a través del cuestionario se muestran a continuación, en función de los objetivos de la investigación:

- Objetivo 1: Conocer la percepción de las familias acerca del proceso educativo de sus hijos.

Antes de mostrar los resultados procedentes de este objetivo, en la Tabla 1 presentamos los ítems del cuestionario que integran la dimensión que hemos denominado “percepción del proceso educativo”.

*Tabla 1. Ítems dimensión “percepción del proceso educativo”*

P.1. Considero que la educación y formación que recibe mi hijo en el colegio de los 3 a los 6 años es fundamental.
P.2. “Jugar” tiene valor educativo para mi hijo, además de entretenerle.
P.4. El colegio influye en el desarrollo de mi hijo (social, intelectual,...) y su etapa allí será decisiva para su futuro.
P.6. Mi hijo en el colegio aprende cosas de gran relevancia que no puede aprender en casa.
P.9. Faltar a clase algunos días puede afectar muy negativamente a mi hijo.
P.12. El uso de libros para la educación de niños de 3 a 6 años es muy necesario.
P.13. Mi hijo tiene mucho potencial y confío plenamente en sus posibilidades.
P.16. Percibo diferencias positivas en mi hijo en cuanto a aprendizajes con respecto al curso pasado.
P.17. A través de la educación se consigue un mejor nivel de vida.
P.20. Si mi hijo sigue con sus estudios, podrá llegar a ser profesionalmente lo que desee.

En la Tabla 2 se muestran algunos estadísticos en relación al análisis del grado de percepción familiar de la vida escolar de manera genérica.

*Tabla 2. Estadísticos descriptivos del nivel de percepción familiar*

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>
<b>Percepción</b>	95	3	5	4,40	,444
P1	95	2	5	4,67	,591
P2	95	3	5	4,73	,493
P4	95	3	5	4,63	,527
P6	95	1	5	4,31	,839
P9	95	1	5	3,62	1,178
P12	95	1	5	3,97	1,076
P13	94	2	5	4,53	,729
P16	88	1	5	4,35	,858
P17	95	1	5	4,71	,617
P20	95	1	5	4,48	,874

Globalmente, el nivel de percepción de las familias ha sido calificado por éstas con una valoración alta ( $\bar{x}=4,40$ ). De esta forma, las familias consideran de manera elevada su grado de percepción y expectativas puestas en el centro y en los alumnos del mismo.

Por otro lado, el ítem mejor valorado ha sido el relativo al valor educativo, y no solo de entretenimiento, del juego (P2), frente al noveno ítem referente a la importancia que tienen las faltas escolares en este nivel, que ha sido el que menor puntuación media ha obtenido.

De igual modo, la baja desviación típica de los datos con respecto a la media que encontramos en este segundo ítem, junto con el cuarto, indica que las familias están muy de acuerdo en la citada importancia del juego como instrumento instructor, y en la gran influencia del centro en el desarrollo del niño.

Asimismo, las desviaciones más altas, encontradas en los ítems referentes a la asistencia a clase y la importancia del uso de libros de texto (P9 y P12, respectivamente) ponen de manifiesto la disparidad de las opiniones de las familias con respecto a estas cuestiones.

En relación a la significación estadística, tras utilizar las respectivas pruebas de Kruskal Wallis y Mann Whitney, no se encuentran diferencias significativas en la muestra participante, entre los distintos grupos que conforman las variables sexo, edad, país de origen y estudios de la persona que rellena el cuestionario.

- *Objetivo 2:* Analizar el grado de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.



Tabla 3. Ítems dimensión “implicación del proceso educativo”

P.3. Normalmente participo en las actividades extraescolares que se organizan en el centro.
P.5. Considero que las actividades extraescolares que motivan a mi hijo son muy importantes para su desarrollo.
P.7. Superviso y controlo las tareas escolares de mi hijo en casa.
P.8. Con frecuencia acudo al centro escolar para interesarme sobre la evolución de mi hijo en el mismo, hablar con el tutor, etc.
P.10. He hablado con el tutor de aspectos relacionados con el desarrollo personal de mi hijo, sus motivaciones, gustos o posibles dificultades de aprendizaje.
P.11. Ayudo regularmente a mi hijo a hacer los deberes.
P.14. Los deberes para trabajar en casa son muy importantes. Me gusta que mi hijo traiga ejercicios para hacerlos juntos durante el fin de semana.
P.15. Mi hijo asiste a alguna actividad extraescolar (fútbol, pintura, etc.).
P.18. Todos los días cuando mi hijo llega del colegio hablamos sobre lo que ha hecho a lo largo del día y lo que ha aprendido.
P.19. Soy o he sido miembro del Consejo Escolar o de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro.

En la Tabla 4 se observan algunos estadísticos en relación al análisis del grado de implicación familiar de la vida escolar de forma global.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del nivel de implicación familiar

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típica</i>
<b>Implicación</b>	95	2,30	5,00	4,07	,536
P3	90	1	5	3,74	1,214
P5	93	1	5	4,10	,968
P7	94	1	5	4,59	,782
P8	93	2	5	4,10	,781
P10	93	1	5	4,22	,832
P11	93	1	5	4,59	,726
P14	94	1	5	4,11	1,021
P15	85	1	5	3,44	1,562
P18	95	1	5	4,57	,808
P19	85	1	5	3,06	1,728

El grado de implicación de las familias en el centro y en la vida escolar ha sido valorado por éstas con un promedio global alto ( $\bar{x}=4,07$ ). Así pues, los padres y madres que han participado en el estudio han considerado como bastante aceptable el nivel de participación que tienen en cuanto al proceso educativo de sus hijos se refiere.

De forma más detallada, cabe señalar que los ítems mejor valorados por las familias han sido los relativos a la supervisión y control en casa de las tareas escolares (P7), y la regularidad de la ayuda brindada a los hijos a la hora de hacer los deberes (P11) y la frecuencia con la que las familias hablan con los hijos cuando regresan del colegio (P18).

Por otro lado, el ítem con una valoración inferior ha sido el referente a si la persona que responde el cuestionario es o ha sido miembro del Consejo Escolar o de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro (P19). La puntuación de esta cuestión se encuentra justo en el estándar de la escala, y además ha obtenido la mayor dispersión de los datos, indicando esto la disparidad de las opiniones de las familias con respecto a esta cuestión.

La baja desviación típica de los datos con respecto a la media que encontramos en el ítem que habla acerca de la ayuda que los padres y madres ofrecen a sus hijos a la hora de hacer los deberes (P11) indica que las familias están muy de acuerdo en la importancia de este apoyo y refuerzo de las tareas.

Como ha ocurrido al hablar de la percepción en el caso anterior, en relación a la significación estadística de la implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos, tras utilizar las pruebas de Kruskal Wallis y Mann Whitney, no se encuentran diferencias significativas en la muestra participante, entre los respectivos grupos que conforman las variables sexo, edad, país de origen y estudios de la persona que rellena el cuestionario.

- *Objetivo 3:* Comparar la influencia que posee el contexto (rural o urbano) en el que se encuentra ubicado el centro, en la actitud de las familias de ambos centros.

A nivel de centro, según sea un entorno rural o urbano, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la actitud, tanto a nivel de implicación como de percepción, que poseen los miembros de las familias.

De manera más detallada, las puntuaciones medias de los veinte ítems del cuestionario nos muestran diferentes formas de pensar de los familiares. Algunas de ellas estadísticamente significativas, las cuales se detallan seguidamente en el gráfico 1.

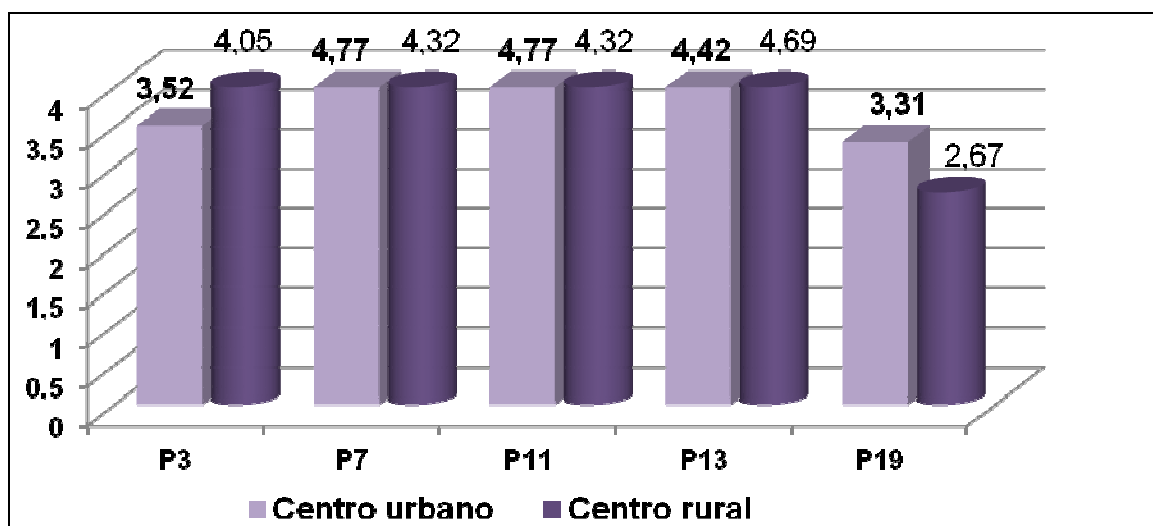


Gráfico 1. Media de los ítems con diferencias estadísticamente significativas

Así pues, las diferencias significativas son las que se observan en ítems como el relativo a la participación de los padres en las actividades extraescolares organizadas en el centro (P3), donde aseguran una mayor muestra de familiares del centro rural, participar de manera más activa que los residentes en el centro urbano.

O en ítems referentes a la supervisión y el control que se lleva en casa de las tareas escolares y la ayuda que reciben los niños para hacer los deberes (P7, P11), donde en ambos casos, un porcentaje superior de padres y madres pertenecientes al centro urbano afirman ayudar con mayor frecuencia a sus hijos y llevar un mayor seguimiento.

Asimismo, un número superior de familiares del centro rural aseguran ser conscientes del potencial de sus hijos y confiar plenamente en sus posibilidades, por encima de las expectativas de los pertenecientes al casco urbano.

Por último, un porcentaje más elevado de padres y madres pertenecientes al casco urbano aseguran participar o haber participado de una manera más significativa que los familiares de niños del centro rural.

## **Discusión y conclusiones**

Desde su propio punto de vista, los familiares tanto del centro urbano estudiado, como del centro rural, han considerado su nivel de percepción y expectativas puestas en el proceso educativo y en los propios niños, como alto. Señalando especialmente la importancia educativa del juego y no solo jovial del mismo.

Del mismo modo, el grado de implicación de las familias también es valorado como alto, considerando pues, los padres y madres que han participado en el estudio, como bastante aceptable el nivel de involucración que tienen en cuanto al proceso educativo de sus hijos. Cabe resaltar aquí el especial compromiso de los padres a la hora de supervisar y controlar en casa las tareas escolares de los chicos, y la ayuda regular a estos en dichas tareas.

Por otra parte, no se aprecian diferencias significativas entre los respectivos grupos que conforman las variables sexo, edad, país de origen y estudios de la persona que rellena el cuestionario, ni en lo que respecta a la percepción de las familias sobre el proceso educativo de los hijos, ni en lo referente a su grado de implicación en el mismo.

Entendiendo la actitud de los padres como la síntesis entre percepción e implicación de los mismos, tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a nivel de centro. Aunque de forma más específica, a nivel de ítem, sí se han observado algunas significativamente destacables. Estos datos contrastan con los obtenidos en la investigación que cinco profesores de la Universidad de Murcia realizaron en 2008, acerca de la comunicación entre la familia y el centro educativo, donde los padres y madres de centros de las zonas rurales manifiestan participar más que el resto en la vida del centro, es decir, participar más que los padres del casco urbano (Gomariz Vicente, Parra Martínez, García Sanz, Hernández Prados y Pérez Cobacho *et al.*, 2008).

Dichos resultados abren el camino para nuevas preguntas de investigación, y a modo de prospectiva, después de la obtención de estos datos, sería muy interesante por ejemplo cuestionarnos acerca de la opinión que tienen los profesores sobre la percepción e implicación real de los padres, y así poder hacer un contraste con la información obtenida de sendos colectivos.

### Referencias bibliográficas

- ADENU. (2013). Asociación de Docentes y Educadores No Universitarios. ¿Qué expectativas tiene la familia respecto a la educación infantil? *Revista Digital de Investigación Educativa*. Recuperado de [persianadigital.com](http://persianadigital.com)
- Esperanza, J. (2001). ¿Influye la clase social de origen en los resultados escolares? *Trabajadores de la enseñanza*, 221.
- García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. A., Hernández Prados, M. A. y Parra Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-187.
- García Sanz, M. P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M. P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.), *Guía Práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster* (pp. 99-126). Murcia: Editum.
- Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. A. y Pérez Cobacho, J. (2008). La comunicación entre la familia y el centro educativo. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: FUNCAS.
- Pereda C., De Prada, M. A., y Actis W. (2010). *Posiciones y expectativas de la familia en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.



# LAS HISTORIAS CON CONTRARIOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Cantó Doménech

(Universitat de València)

## Introducción

La educación infantil (EI) es una etapa educativa con identidad propia, en la que los niños y las niñas construyen sus primeras explicaciones sobre el mundo que les rodea, utilizando para ello los instrumentos cognitivos a su alcance en los que la imaginación y la fantasía constituyen elementos fundamentales de la llamada mente mítica (Egan, 1991). Por otra parte, esta “comprensión primaria” puede permitirles interiorizar conceptos científicos “primarios” tales como luz, oscuridad, frío, calor, movimiento, reposo... por citar los más obvios.

Con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias en EI, existe en Didáctica de las Ciencias una pregunta fundamental: ¿Son las ciencias adecuadas para la EI? Obviamente la respuesta depende de aquello que entendamos por ciencia. Si entendemos ciencia como “*una cuidadosa, disciplinada y lógica búsqueda del conocimiento acerca del mundo que nos rodea, obtenida tras examinar la mejor evidencia disponible, siempre sujeta a refutaciones, correcciones y mejoras si se encuentran pruebas más concluyentes*” dada por James Randi, famoso ilusionista fundador en Estados Unidos, junto con Paul Kurtz o Carl Sagan, entre otros, del *Committee for the Scientific Investigation of Claims of the Paranormal*, CSICOP, es imposible hacer ciencia en EI; pero si la entendemos como lo hace el célebre médico y divulgador mejicano Dr. Ruy Pérez Tamayo, “*una actividad creativa cuyo objetivo es la comprensión de la naturaleza y cuyo producto es el conocimiento descubrimiento y exploración del mundo natural a partir de la reflexión sobre la experiencia*”, la respuesta es totalmente contraria.

Una vez que se conciben la ciencia en EI como una actividad que promueve la creatividad a partir de la reflexión, ésta no puede ni debe ser mostrada de manera aislada y compartimentada, más aún en Infantil donde cobra significado pleno el concepto de “globalización educativa”. Por ello a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en EI, no debemos constreñirnos a las metodologías utilizadas en otras etapas educativas (que tantas veces han fracasado), sino que debemos de tener en cuenta los “buenos usos” que desde siempre han existido en esta etapa y que la experiencia de tantas maestras y maestros confirman su éxito: hacer ciencias en infantil requiere usar metodologías propias de esta etapa. De esta manera una técnica metodológica muy utilizada en EI es la del relato oral, los cuentos, las historias... que nos trasladan a tiempos ancestrales de la historia humana en la que la cultura oral era la única forma posible de

transmisión del conocimiento. Así parece lógico que las historias sean un vehículo ideal para contribuir a su educación científica, ayudándoles al lento proceso de asimilación de los conceptos básicos necesarios para interpretar los fenómenos naturales de una manera "científica", en su aspecto amplio de significado, tomando como tal aquella explicación que ha sido fruto de un proceso previo en el aparecen componentes básicas del pensamiento científico: surgen de una pregunta frente a un fenómeno natural y utiliza la razón y la experimentación para ponerla a prueba.

En esta comunicación vamos a tratar algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta en la construcción de historias en el ámbito de la enseñanza científica en la EI, utilizando los contrarios como herramienta didáctica a la hora de realizar relatos.

### **Algunos aspectos fundamentales a tener en cuenta**

A la hora de plantearnos cómo podemos utilizar las historias en el sentido anteriormente explicitado, tenemos que partir que siempre cualquier historia que quiera captar la atención, se construye siempre sobre una situación problemática que provoca una serie de tensiones, que hace que los distintos personajes o elementos que entran en juego expliciten una percepción de diferencia. Este hecho puede ser utilizado para mostrar los contrarios polares (opuestos binarios u opuestos dicotómicos) en el sentido dado por Egan (1986).

Así algunos aspectos fundamentales a tener en cuenta para crear estos contrarios serían los siguientes:

1. La formación de su polaridad o dicotomía, se debe iniciar siempre a partir de la percepción de diferencia en la que no tiene cabida la mente mítica. Así si se utilizan conceptos como luz/oscuridad, fuerte/débil, frío/calor... esta diferencia inicialmente unívoca (o hay luz o hay oscuridad, o hace frío o calor...) permitirá una posterior construcción de la idea de gradación (puedo tener más o menos luz, el sonido puede ser más o menos fuerte, el agua puede estar más o menos caliente...) y de la necesidad de tener un método para cuantificarla, iniciándose así el concepto de medida.
2. El desarrollo gradual de aspectos diferenciales secundarios como intensidad, cantidad, fuerza, equilibrio, cambio, evolución, equilibrio...
3. El desarrollo del carácter esquemático de las historias (principio-desarrollo-fin), en el que aparecen aspectos formales y cuantitativos como: contar, medir, calcular, razonar en términos de "y si...", "qué pasaría en el caso de que..", etc.
4. Los aspectos didácticos intrínsecos al razonamiento científico: preguntar, cuestionar, hablar, opinar...

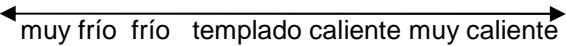
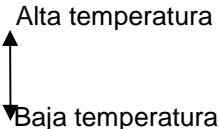
### Un ejemplo de contrario: frío/calor

Para explicitar lo que anteriormente se comentaba vamos a hacer uso del contrario frío/calor. El tratamiento de este ejemplo permite poner de manifiesto algunos de los aspectos anteriormente explicitados ya que comporta una percepción de la intensidad del calor y de la necesidad de un escalado para poder tener unos límites definidos (Croft y Cruse, 2004).

Así, este ejemplo nos obliga a tener experiencia entre la diferencia entre muy frío, frío, templado, caliente y muy caliente, lo que permite tener una experiencia del fenómeno de "calor" ya que de la propia experiencia aprendemos que existen distintas sensaciones de "calor" entre los dos extremos, permitiéndonos su ordenación a lo largo de una línea que va desde un polo a otro. Así, puede construirse una representación horizontal de dicha graduación.

Por otra parte, en un cierto punto, incluso con los niños y las niñas más pequeños se puede introducir la palabra con la que se puede medir este cambio: la temperatura. Así, introducimos una representación vertical, que cuantifica la situación, al poder asociar números a las sensaciones, pudiendo asociar una temperatura alta o baja a partir de un origen. En la tabla 1 se representan ambas situaciones.

Tabla 1. Esquema de una representación horizontal y vertical para el caso de los contrarios frío / calor

Representación horizontal	Representación vertical
	

Mediante este esquema horizontal y vertical se puede fabricar la metáfora de un objeto que se mueve en un paseo térmico entre situaciones con distintas temperaturas. Así, podemos indicar los valores de las magnitudes intensivas de un fenómeno como cantidad a niveles, y se puede indicar el proceso del movimiento de una situación con una cierta temperatura a otra con otra temperatura, como un movimiento hacia las altas o las bajas temperaturas (Johnson, 2007) que comporta una percepción de la intensidad del calor y de la necesidad de un escalado para poder tener unos límites definidos (Croft y Cruse, 2004).

El ejemplo anterior nos permite apreciar la potencialidad de utilizar los contrarios como elemento central en las historias que podemos crear para trabajar ciertos conceptos científicos en EI. En la tabla 2, que no pretende ser exhaustiva, se dan algunos ejemplos más para poder tratar de esta manera algunas magnitudes físicas elementales.

Con su utilización podemos mostrar que los fenómenos poseen aspectos de "intensidad", que introducen el aspecto de cantidad. Así, en el primer ejemplo, se puede hablar tranquilamente de "calor" de "cantidad de calor" para poderla utilizar en determinadas situaciones prácticas, que en



un futuro se formalizarán.

*Tabla 2. Esquema horizontal y vertical de distintos fenómenos físicos.*

<b>Fenómeno</b>	<b>Representación horizontal</b>	<b>Representación vertical</b>
Luz	ILUMINADO - OSCURIDAD	BRILLANTE
Gravedad	PESADO - LIGERO	POTENCIAL GRAVITATORIO
Movimiento	RÁPIDO - LENTO	VELOCIDAD
Sonido	FUERTE - DÉBIL	VOLUMEN
Humedad	MOJADO - SECO	GRADO DE HUMEDAD

### **Se trata de utilizar metáforas no de introducir errores conceptuales**

Esta visión expuesta sobre la utilización de contrarios, puede ser considerada por algunos como una iniciación en los errores conceptuales que, en el caso del calor, ha sido ampliamente estudiado concluyéndose que los más comunes son aquellos que se refieren al calor como una propiedad independiente del masa de un objeto y la a temperatura como una medida de su intensidad (Meltzer, 2004). Asimismo, también se puede caer en el error de considerar que calor y temperatura son sinónimos como efecto de la utilización del lenguaje (Jewet, 2008).

Este caso no puede ser usado en cuando se trata de El ya que, en nuestro caso, la lógica falta de vocabulario por parte del niño o de la niña, hace necesaria la utilización de metáforas para poder abordar ciertos fenómenos de la naturaleza que nos interesa utilizar para fomentar la su educación científica, dejando para cursos posteriores los usos incorrectos de la palabra calor, al referirse realmente a la energía de acuerdo con su significado físico, así como para tener en cuenta las dificultades de su aprendizaje y las distintas propuestas dadas ya por la Didáctica de las Ciencias para facilitar su aprendizaje (Pro, 2003; Solbes, 2007).

Así, los niños y niñas que pueden hacer uso de historias con contrarios, inician su camino hacia una buena comprensión de las estructuras conceptuales de este tipo de contenidos ya que empezar a aprender a distinguir entre intensidad y cantidad es una condición necesaria (aunque insuficiente) para una posterior buena comprensión del papel de la energía en los procesos físicos, aspecto nada sencillo y que requiere, entre otros componentes, mucho tiempo.

### **Conclusión: el viaje más largo empieza con un primer paso**

Debemos de tener en cuenta qué se puede y qué no se puede hacer en El y que, por lo que

respecta a la educación científica en esta etapa, existen muchos interrogantes didácticos y existen muchos obstáculos (sobre todo históricos) que vienen de múltiples direcciones y por distintos agentes (maestros, sociedad, responsables educativos...). Pero ante esta situación, cabe tener en cuenta la frase de Einstein cuando dice que "si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo". Y es que es más que deseable un cambio en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias (y de las otras áreas) tanto en EI como en etapas educativas "superiores".

Ante este panorama, la posibilidad de construir y hacer uso de las historias utilizando los contrarios, puede ser un buen método didáctico a utilizar en estos primeros pasos de una educación científica de los niños y las niñas. Mediante las historias se puede insertar conceptos científicos que pueden ayudar al inicio de una manera de pensar "científica", de una alfabetización conceptual que llamamos ciencia. Pero no es solo hacer ciencias en las aulas de EI, es ayudar a relacionarse con el medio natural y a ayudarles a comprender la gran variedad de fenómenos naturales con los que se enfrenta y frente a los que necesariamente (con o sin nuestra ayuda como profesionales de la educación) construirá una explicación. Con la utilización de historias mediante contrarios les podemos ayudar tanto a mostrarles una primera explicación de estos fenómenos, como a iniciarse a una estructuración mental que en un futuro será la base para comprender los modelos científicos que explican los sistemas naturales y sus procesos.

### **Referencias bibliográficas**

- Croft, W., Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Jewett, J. W. (2008). Energy and the Confused Student III: Language, *The Physics Teacher*, 46, 149-153.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Melzer, D. E. (2004). Investigation of students' reasoning regarding heat, work and the first law of thermodynamics in an introductory calculus-based general physics course, *American Journal of Physics*, 72, 1432-1446.
- Pro, A. (2003). La enseñanza y el aprendizaje de la Física. En M. P. Jiménez *et al.*, *Enseñar Ciencias* (pp. 175-202). Barcelona: Graó.
- Solbes, J. (2007). Una propuesta para la enseñanza aprendizaje de la energía y su conservación basada en la investigación en didáctica de las ciencias, *Revista de enseñanza de la física*, 20, 65-91.



# RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SITUACIONES COGNITIVAS Y EN FIGURAS FACIALES<sup>2</sup>

Isabel M.<sup>a</sup> Aránega Iglesias, José Ignacio Alonso Roque, Juan Luis Yuste Lucas

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

¿Es posible abordar el reconocimiento de emociones en el aula de Educación Infantil? ¿Es posible mejorar esta habilidad?

En el último cuarto de siglo se ha puesto de manifiesto la importancia del papel de las emociones en la vida de las personas. Numerosos estudios han demostrado que desde edades tempranas, una educación emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales, repercuten de manera positiva en el bienestar del individuo y en el establecimiento de relaciones sociales.

El marco legal en el que se insertan las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, también se hace eco de la importancia de las emociones en el desarrollo armónico del niño, por lo que las integra y recoge ampliamente entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo.

Mayer y Salovey (1997), tomando como base la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987), acuñaron y desarrollaron posteriormente un modelo de Inteligencia Emocional que recoge las habilidades de percibir, valorar y expresar emociones; acceder y/o generar sentimientos; conocer y comprender emociones y regular las emociones promoviendo en este sentido un crecimiento personal.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007), parten del constructo de Inteligencia Emocional e insisten en la importancia de una educación emocional. En este sentido desarrollan un modelo de competencias emocionales, el cual se estructura en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En relación a este encuadre teórico, la habilidad para reconocer emociones tiene como base el desarrollo de la conciencia emocional, la cual hace referencia a las habilidades de percepción, evaluación y expresión de emociones.

---

<sup>2</sup> Este estudio ha recibido fondos del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de los proyectos de I+D+i DEP2010-21626-C03-03.

Desde un punto de vista psicobiológico, las investigaciones desarrolladas por Iglesias, Loeches y Serrano (1989) ponen de manifiesto que los lactantes son capaces de expresar y discriminar desde los tres meses de edad las emociones de alegría, ira, miedo, tristeza y desagrado. Además revelan preferencias visuales en relación a las expresiones faciales, permaneciendo más tiempo visualizando las relacionadas con emociones positivas, como por ejemplo la alegría, frente a otras negativas, afirmando así que los lactantes reconocen el valor funcional de estas expresiones.

Sin embargo estas habilidades innatas para el reconocimiento de emociones son susceptibles de mejorar a través de la experiencia, tal como muestran las investigaciones realizadas por Cano (2010) con adultos y Celdrán y Ferrándiz (2012) con niños de Educación Primaria. De esta manera la planificación y puesta en práctica de programas de educación emocional cobra una gran importancia en la mejora de las competencias emocionales del individuo.

McCabe y Altamura (2011) promueven que es importante que desde Preescolar se incluyan medidas destinadas a desarrollar la competencia socioemocional en el alumnado, ya que ayuda a prevenir graves psicopatologías en el futuro y a fomentar el ajuste emocional en los niños y niñas.

Por su parte López Cassà (2012) señala que los programas de educación emocional han de iniciarse desde edades tempranas y continuar a lo largo de toda la escolaridad y que para ello el profesorado debe contar con una formación previa en competencias emocionales. En relación a la metodología, ésta debe basarse en estrategias vivenciales tales como cuentos, títeres, juegos o dramatizaciones, que permitan despertar las emociones en el alumnado y fomentar la colaboración con las familias (López Cassà, 2005, 2012).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) exponen diversos estudios llevados a cabo en múltiples países en los que se pone de manifiesto la importancia de las habilidades emocionales en el campo educativo, en relación al rendimiento académico y al bienestar psicológico del alumnado. En este sentido, estos autores concluyen resaltando la necesidad de llevar a cabo en el ámbito escolar programas de aprendizaje socio-emocional en los que se aborden las habilidades emocionales para favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Para estimar el grado inicial de Inteligencia Emocional de los participantes, así como valorar la eficacia de los programas de educación emocional referidos anteriormente, es precisa la utilización de instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos del programa y a la edad y características de los participantes. En relación a la evaluación del reconocimiento de emociones, se han construido y utilizado diferentes tipos de instrumentos que permiten mostrar las habilidades del individuo para reconocer emociones.

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) llevan a cabo una revisión de los métodos de evaluación utilizados en investigaciones realizadas en contextos escolares y los clasifican en tres grandes categorías: cuestionarios y auto-informes rellenos por el propio alumno (TMMS, el inventario EQ-i de Bar-On o el CIE), instrumentos basados en la observación externa (test sociométricos) y los instrumentos que evalúan la resolución de determinados problemas emocionales (expresiones faciales, conflictos interpersonales, etc.) (MEIS y MSCEIT).

Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González de la Torre (2011) presentan una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños y niñas de Educación Infantil, denominada PERVALEX v.1.0. Se trata de una prueba desarrollada en Power Point, para ser presentada por pantalla al alumnado de Educación Infantil. Consta de 16 preguntas en las que se pide a los niños que señalen en la pantalla la emoción adecuada en cada caso. Hay tres tipos de preguntas: situaciones, imágenes y piezas musicales. Los resultados obtenidos tras la aplicación de esta prueba pusieron de manifiesto un mejor reconocimiento en emociones positivas frente a las negativas.

Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Martínez-Modia (2013) adaptan al castellano la versión reducida multicanal del Perfil de Sensibilidad No Verbal (MiniPONS) (Bänziger, Scherer, Hall y Rosenthal, 2011). Esta escala evalúa la habilidad para reconocer emociones por canales no verbales, utilizando para ello 64 estímulos no verbales en vídeo y/o audio: cuerpo completo sin sonido, rostro sin sonido, cuerpo del cuello hasta las rodillas sin sonido, canal de audio con voz filtrada, canal de audio con voz enmascarada, combinación de estos canales de vídeo y audio.

Cano (2010) diseñó un instrumento para examinar la habilidad de los adultos para el reconocimiento de estados emocionales presentados en distintos formatos e intensidades: expresiones faciales estáticas, informaciones sobre el contexto licitador de dichas expresiones y expresiones dinámicas.

Celdrán y Ferrándiz (2012) diseñaron un instrumento para evaluar la percepción emocional de los niños y niñas de primer nivel de Educación Primaria. Este instrumento está constituido por dos cuestionarios de 24 ítems sobre reconocimiento emocional estructurados en dos bloques: reconocimiento de emociones en imágenes y a través de situaciones contextuales.

En virtud del marco teórico y normativo expuesto es posible responder de manera afirmativa a las preguntas planteadas al inicio de este ensayo. En este sentido, el objetivo fundamental de este trabajo es el de describir el reconocimiento de emociones propias y ajenas en el alumnado de Educación Infantil antes y después de un programa de intervención.

## **Metodología**

### *Participantes y contexto*

Los participantes de este estudio fueron los 26 alumnos de un aula del tercer nivel del segundo ciclo de la Educación Infantil, con edades comprendidas entre 5 y 6 años. De estos participantes, 12 fueron niños y 14 niñas. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo incidental por acceso.

El centro educativo en el que se llevó a cabo esta investigación, fue un centro de titularidad pública dependiente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El nivel sociocultural y económico de las familias del alumnado que acudía al Centro era medio.

### *Procedimiento e instrumento*

Para desarrollar el presente estudio se utilizó una metodología de tipo cuasi-experimental sin grupo de control de corte cuantitativo. Se trataba de un diseño de pretest y postest, consistente en observar los resultados de un único grupo en situación de pretest, aplicar un programa de intervención (Aránega, Alonso y Yuste, 2014) y utilizar un postest para comprobar si hubo diferencias significativas en relación al pretest (Pérez Ferra, 2009).

Para analizar el reconocimiento de emociones a través de situaciones cognitivas y figuras faciales, antes y después del programa de intervención, se diseñó un instrumento construido sobre una cartulina de 50 cm x 65 cm. Dicho instrumento queda reflejado en la Figura 1.



*Figura 1. Instrumento creado para evaluar el reconocimiento de emociones en situaciones contextuales y figuras faciales*

Esta prueba constaba de ocho ítems, los cuales se agrupan en dos bloques. Por un lado había cuatro situaciones contextuales relatadas en segunda persona, que el niño debía relacionar con la emoción que a él le suscitara esa situación. Por otro lado había cuatro fotografías de primer plano de niños (dos fotos de un niño y dos fotos de una niña), que los participantes debían relacionar con la emoción que ellos creían que estaban sintiendo los niños que aparecían en la fotografía. En cada bloque había un ítem relacionado con cada una de las emociones que se estaba trabajando. Las respuestas a estos ítems eran los emoticonos correspondientes a las emociones trabajadas y que figuraban sobre la mesa en el momento en el que se estaba pasando la prueba. El espacio anexo a la derecha de cada uno de los ítems estaba reservado para que los niños colocaran el emoticono que ellos creían que correspondía a esa pregunta.

La realización de esta prueba se llevó a cabo justo antes de la intervención en el aula, cuando los niños interiorizaron el significado de cada uno de los emoticonos y lo asociaron con su emoción correspondiente. Nuevamente se aplicó después del programa de intervención.

La prueba se explicó de manera genérica en la asamblea y se pasó de forma individual, por lo que se colocó sobre la cartulina el número identificativo del participante que la estaba realizando en ese momento. Dada la limitada competencia lectora con que contaban los participantes, se leyó a cada niño las situaciones contextuales y se aseguró de que comprendiera de qué situación se trataba en cada caso. De igual modo la investigadora motivó a los participantes para que centraran su atención en las diferentes fotografías que aparecían en la prueba. Después de que el niño decidiera cual de las emociones trabajadas estaba relacionada con cada pregunta, debía tomar el emoticono perteneciente a esa emoción y colocarlo en su lugar correspondiente.

Para recoger las respuestas dadas por cada niño antes y después de la intervención se realizó un registro fotográfico. A continuación estos datos se codificaron y se introdujeron en una hoja de cálculo.

#### *Análisis estadístico*

Para describir el número de aciertos en el reconocimiento de emociones en cada una de las situaciones cognitivas y faciales antes y después del programa, se ha utilizado la estadística descriptiva (número de casos).

Del mismo modo, para describir el número de aciertos en el reconocimiento de emociones en el total de las situaciones cognitivas y faciales antes y después de la intervención, se ha empleado la estadística descriptiva (número de casos).

Para llevar a cabo la comparación antes y después del reconocimiento de emociones en situaciones cognitivas y faciales, se ha procedido mediante estadística no paramétrica haciendo uso de la prueba chi-cuadrado y McNemar (variables nominales = binomial).

Por último, cabe añadir que todas las pruebas previamente señaladas se realizaron con la utilización del paquete de análisis estadístico SPSS v.19.0.

### **Resultados**

Los resultados descritos en este apartado provienen del instrumento de evaluación definido con anterioridad. Dicho instrumento se aplicó a los participantes antes y después del programa de intervención.

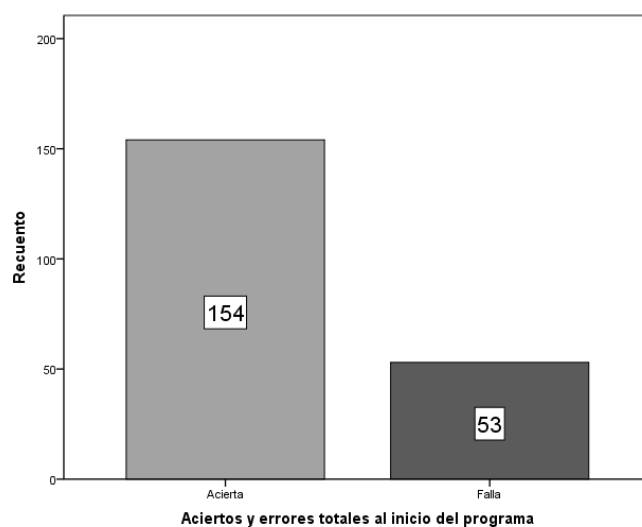
La distribución de las respuestas obtenidas (aciertos-errores) en relación a cada pregunta antes y después del programa aparece registrada en la Tabla 1.



*Tabla 1. Distribución de aciertos y errores por cada pregunta antes y después de la intervención*

	Pre. 1 Alegría	Pre. 2 Miedo	Pre. 3 Ira	Pre. 4 Tristeza	Pre. 5 Ira	Pre. 6 Miedo	Pre. 7 Tristeza	Pre. 8 Alegría
Antes del programa de intervención								
Aciertos	26	11	15	17	20	22	17	26
Errores	0	15	11	9	6	4	9	0
Después del programa de intervención								
Aciertos	26	25	19	22	26	26	26	26
Errores	0	1	7	4	0	0	0	0

La distribución de todas las respuestas obtenidas antes de la intervención aparecen recogidas en la Figura 2, de la que se puede extraer que se obtuvieron 154 aciertos y 53 fallos.



*Figura 2. Distribución de las respuestas totales antes del programa*

Los resultados obtenidos tras el programa de intervención aparecen recogidos en la Figura 3, de la que es preciso señalar que se consiguieron 195 aciertos y 12 errores.

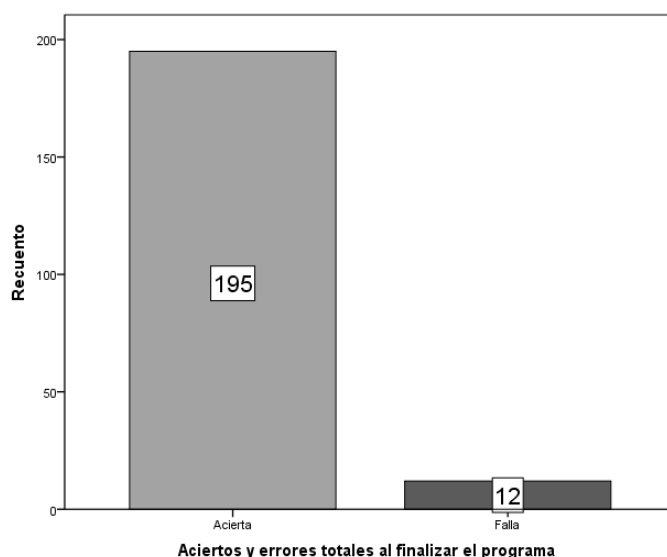


Figura 3. Distribución de las respuestas totales después del programa

Una vez realizada la parte descriptiva, y tras el análisis de contraste no paramétrico entre las respuestas obtenidas antes del programa y después del mismo, los resultados indican diferencias significativas ( $p=0,000$ ), tal como refleja la Tabla 2.

Tabla 2. Valores en cuanto a significación estadística de las pruebas realizadas

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,287 <sup>a</sup>	1	0,000		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	19,186	1	0,000		
Razón de verosimilitudes	18,953	1	0,000		
Estadístico exacto de Fisher				0,000	0,000
Asociación lineal por lineal	22,180	1	0,000		
Prueba de McNemar				0,000 <sup>c</sup>	
N de casos válidos	207				

## Discusión y conclusiones

En cuanto al reconocimiento de emociones a través de situaciones cognitivas y figuras faciales asociadas a emociones, los resultados evidencian un amplio número de aciertos en la evaluación inicial. Esto podría explicarse con los resultados encontrados en las investigaciones llevadas a cabo por Iglesias, Loeches y Serrano (1989) en los que se pone de manifiesto que el reconocimiento de emociones básicas empieza a desarrollarse desde edades muy tempranas. Del mismo modo estos resultados estarían en consonancia con las aportaciones de Cano (2010), quien reafirma la existencia de una serie de habilidades emocionales innatas que se ponen en marcha desde el nacimiento y que mejoran con la experiencia.

Las cuestiones relacionadas con la alegría, tanto en la imagen como en la situación contextual, han sido acertadas por la totalidad del alumnado tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final. Esto podría responder nuevamente a la idea de que las emociones positivas en expresiones faciales son más tiempo atendidas por los lactantes (Iglesias, Loeches y Serrano, 1989), por lo que los niños podrían tener más integrados los rasgos faciales correspondientes a esta emoción.

Por contra, los ítems vinculados a emociones negativas, tristeza, ira y miedo, han sido los que más se han fallado en la evaluación final y en los que se han observado mejoras importantes tras la intervención.

Los resultados iniciales muestran nuevamente similitud con el estudio de Mestre *et al.* (2011) en los que hubo mayor número de aciertos en relación a emociones positivas que a las negativas, percibiéndose cierta confusión entre éstas últimas por parte del alumnado de Educación Infantil. Es por todo ello por lo que sería necesario prestar mayor atención al trabajo con emociones negativas dentro del aula para corregir las confusiones con las que parte el alumnado. No obstante, es preciso resaltar también la importancia de trabajar el reconocimiento de emociones positivas desde las primeras etapas educativas, introduciendo mayor variedad de éstas (amor, humor, felicidad) para fomentarlas dentro del aula.

Así pues, la relevancia del reconocimiento de emociones, tanto negativas como positivas, radicaría principalmente en poder actuar en consecuencia tras la percepción de las mismas. Dentro del contexto escolar estas actuaciones mejorarían el clima de clase y ayudarían al rendimiento del alumnado, y dentro de un contexto social favorecerían la socialización de los niños y niñas.

Los resultados obtenidos, coincidiendo con los estudios de Cano (2010) y Celdrán y Ferrándiz (2012), ponen de manifiesto una mejora en la habilidad de los participantes para reconocer emociones tras la finalización del programa. De esta manera, los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de la evaluación final. Por otra parte, la relación entre el programa de intervención y el reconocimiento de emociones, apunta que la habilidad para reconocer emociones en figuras faciales y situaciones cognitivas ha incrementado tras el programa de intervención.

En este sentido sería interesante resaltar la idea de que los programas de educación emocional promueven mejoras en las habilidades innatas del reconocimiento de emociones (Cano, 2010). Otros autores también promueven la necesidad de utilizar este tipo de programas para contribuir al desarrollo socio-emocional de los niños y niñas, resaltando la conveniencia de empezar desde las primeras etapas educativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; López Cassá, 2005, 2012; McCabe y Altamura, 2011). El programa que se presenta en este trabajo pretende dar respuesta a esta necesidad ofreciendo una alternativa metodológica para abordar el reconocimiento emocional desde la etapa de Educación Infantil.

Dado que desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) la Inteligencia Emocional puede mejorar a través de la experiencia y la intervención, sería importante tomar como base el

reconocimiento emocional para trabajar en etapas educativas posteriores, el resto de habilidades emocionales que proponen estos autores: asimilación, comprensión y regulación emocional.

### Referencias bibliográficas

- Aránega, I. M., Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2014). ¿Es posible abordar las emociones en Educación Infantil utilizando como recurso el Arte Contemporáneo? En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 43-54). Murcia: Universidad de Murcia.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Cano, M. (2010). *Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Celdrán, J. y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Iglesias, J., Loeches, A. y Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 93-113.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López Cassà, E. (2012). Inteligencia Emocional en el aula. En R. Bisquerra (Coord.) et al., *¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 45-55). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital San Joan de Dèu.
- Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. G. y Martínez-Modia, J. C. (2013). Adaptación española de la prueba reducida multicanal del Perfil de Sensibilidad No Verbal (MiniPONS). *Anales de Psicología*, 29(2), 604-613.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCabe, P. y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Mestre, J.M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, F. y González de la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.72-98). Madrid: EOS.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

# PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA HISTORIA DE CRISTÓBAL COLÓN. EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA

Ainoa Escribano Miralles, Tatiana Gómez Peñalver, Gloria González Cano, Irene García Benito

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

El presente trabajo es una propuesta de innovación educativa en el ámbito de la Educación Infantil en un centro público de la localidad de Alcantarilla. Esta propuesta se lleva a cabo con la intención de trabajar la historia desde otra perspectiva metodológica. La unidad de trabajo la hemos dividido en tres grandes apartados. La primera parte hace referencia al marco teórico; el segundo bloque desarrolla la propuesta didáctica que hemos diseñado; la tercera parte incluye las conclusiones que hemos obtenido al realizar esta unidad de trabajo y lo que esperamos alcanzar con su aplicación en el aula. Por último, encontramos las referencias de las citas del texto que hemos recopilado y los anexos del proyecto con imágenes de los materiales que utilizaremos.

Trabajar las ciencias sociales de una manera lúdico-didáctica e innovadora es requisito de cualquier docente que se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. Son muchos los investigadores y docentes que hacen posible que día tras día se mejore la calidad educativa en este y otros ámbitos. Es necesario fomentar como docentes la necesidad de trabajar a través de metodologías que hagan que el alumnado sea el protagonista, y agente activo de su aprendizaje, modificando los contenidos en relación a sus intereses y capacidades, siendo el profesor su guía en este proceso. Trabajar por proyectos ayuda a disipar el mito de que la historia y la geografía no pueden trabajarse en la etapa de Infantil, viendo una perspectiva metodológica activa y divertida, que hará no solo que disfruten con su puesta en práctica, sino que el alumnado comience a desarrollar una base de conocimientos sobre esta área, y que se fomente su interés hacia los temas relacionados con la misma.

## **Antecedentes legislativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es considerada una disciplina relativamente joven, por ello no aparece como área de conocimiento diferenciada hasta la segunda mitad de la década de 1980, con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y el posterior Real Decreto de 1984 en el que se regulan los departamentos universitarios (Licerias, 2004).

No se puede omitir el hecho de que previamente a estas fechas, numerosos profesionales ya comenzaron a llevar a cabo acciones tendentes a modernizar la enseñanza de la geografía y la

historia en las aulas, normalmente integrados en los denominados “movimientos de renovación pedagógica”. Pero, a pesar de sus esfuerzos, no será hasta la década de los 80, cuando todos estos profesionales contarán con un marco institucional, debido a la creación del área de conocimiento (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). De este modo, y siguiendo a Licerias (2004) y Prats (2002), se considera el año 1984 como el momento en el que la DCS se funda en España.

### **Kilpatrick, promotor de la metodología por proyectos**

El uso de proyectos como forma de enseñanza se ubica en el marco del movimiento de educación progresiva americana a finales del siglo XIX. Según Beyer (1997), este método creado por William Heard Kilpatrick se introdujo en Europa hacia 1960, en Alemania concretamente, persiguiendo los conceptos americanos de educación progresiva.

Para Kilpatrick una característica permanente en su método era ofrecer a sus alumnos una experiencia de aprendizaje significativa. Enfocando todo su método en el de los intereses y necesidades del alumnado y en el aprendizaje autónomo.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia metodológica, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el interés por el aprendizaje y un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo (Beyer, 1997).

### **Revisión teórica del área de Ciencias Sociales en Educación Infantil**

Con la aprobación de la LOGSE en 1990, se relevó a un segundo plano los aspectos curriculares derivados de nociones temporales referidos al tiempo histórico. Será en la Ley Orgánica de 3 de mayo en la que se produce cierta aproximación con respecto al conocimiento de los hechos históricos (competencia en el conocimiento físico y social), el arte (competencia cultural y artística) manifestaciones culturales (competencia en aprender a aprender). En ella podemos encontrar contenidos novedosos como:

- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.

Aunque la mayoría de los docentes refutaron la aplicación de estos contenidos novedosos en sus aulas, existen muchos otros que optaron por investigar y poner en práctica experiencias relacionadas con la geografía y la historia, descubriendo así la importancia de esta área y la necesidad de abordar nociones relacionadas con este ámbito desde las primeras etapas del sistema educativo.

Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo y que corroboran las aplicación de estas experiencias son algunas como “El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de Educación

Infantil” (Baeza, Miralles y Pérez, 2008) o “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil” (Miralles y Rivero, 2012).

Los autores de estos artículos son docentes y por ello defienden que en la etapa de Infantil se puede enseñar y aprender el tiempo y la historia, ya que la clave no estaría tanto en la selección de los contenidos sino en la forma de trabajarlos. En este sentido, investigadores como Trepát y Hernández (2000), Baeza, Miralles y Pérez (2008), señalan que el aprendizaje de estos conceptos se relaciona más con las metodologías y estrategias empleadas que con las capacidades y edad del alumnado.

En estas experiencias se trabajan los grandes períodos históricos, desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna. Para ello, simulan los ambientes del periodo histórico en el que se está trabajando, por lo que el aula pasa a convertirse en un entorno educativamente significativo (cueva, ágora griega, palacio, etc.), utilizando como principal recurso la imaginación de las maestras además de materiales creados por el propio alumnado (perspectiva constructivista). Así tratan de “vivir” en el pasado y realizar las acciones que han escuchado en las narraciones y vistas en las imágenes. Estos proyectos engloban a toda la comunidad escolar.

A la vista de estas propuestas didácticas y teniendo en cuenta que el currículo de Infantil tiene como objetivo la formación integral de los alumnos de esta etapa, debemos plantearnos la enseñanza como una innovación educativa por proyectos. Podemos afirmar que los niños son capaces de tener conciencia de la existencia de períodos históricos aunque no sepan situarlos cronológicamente en el tiempo. Se cree que estas experiencias van a propiciar una mejora de la adquisición de estos conocimientos en cursos posteriores.

Nadal (2002) aporta una serie de principios que sirven como base para la intervención en el aula de ciencias sociales. Algunos de estos principios son que el alumnado de Educación Infantil no presenta la capacidad temporal para poder situar acontecimientos de manera cronológica, pero no significa que no pueda adquirir aprendizajes históricos. Además afirma que en estas edades los alumnos pueden recordar igual los lugares lejanos que los cercanos, incluso si el tema es significativo para ellos pueden recordarlo mejor que si es de su próximo. La causa principal de que este tipo de alumnado presente problemas a la hora de asimilar contenidos relacionados con conceptos espaciales, no es tanto debido a su edad sino a la metodología empleada. Por ello, proponemos la siguiente propuesta didáctica en la que se trabaja un hecho histórico de manera lúdica y significativa.

### **Propuesta didáctica**

#### *Destinatarios*

Esta propuesta didáctica se va a desarrollar en un centro educativo público perteneciente a la localidad de Alcantarilla, Murcia.

El centro se encuentra en uno de los barrios periféricos del municipio con un nivel socio-



económico y cultural medio bajo, siendo mayoritariamente su población obrera o parada. En general, el medio socio-familiar es colaborador, no conflictivo y con interés en participar en las actividades del centro.

Este colegio es de doble línea, con una ratio por clase de 20 a 25 alumnos. Nuestra propuesta va destinada concretamente al alumnado del curso de 5 años del segundo ciclo de Educación Infantil. En concreto, la clase se compone de 24 alumnos, catorce chicas y diez chicos.

### *Capacidades*

El Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del 2.º ciclo de Educación Infantil, afirma que, en dicha etapa se potencian el desarrollo de capacidades que son la antesala de las competencias básicas que deberán adquirir en la etapa de Primaria. Las capacidades que se trabajan de manera globalizada en los cursos de Infantil son: cognitiva, física, social, lingüística, afectiva y emocional. Con el tratamiento de esta propuesta didáctica se contribuye a la consecución de las diferentes capacidades y por tanto, competencias, teniendo gran influencia en algunas de ellas. En concreto, hablamos de la competencia social y ciudadana, la competencia digital y tratamiento de la información y la competencia de aprender a aprender.

### *Objetivos*

- Conocer y recrear la historia de Cristóbal Colón.
- Identificar elementos históricos propios del descubrimiento de América.
- Expresar sentimientos, deseos y emociones a través de la lengua oral y de otros lenguajes no verbales.
- Reconocer algunas cualidades físicas de los objetos.
- Introducir al alumnado en el uso de distintos recursos TIC.
- Fomentar la cooperación y el respeto por el turno de palabra.

### *Contenidos*

A continuación aparecen una serie de contenidos que hacen referencia a las tres áreas curriculares propias de la etapa de Educación Infantil.

- Personajes históricos: Cristóbal Colón, Reyes católicos, indios, etc.
- Alimentos: tomate, maíz, guindilla, calabaza, alubia, tabaco, patata, cacao, cebolla, caballos, gallinas, vacas, ovejas, uvas y cerdos.
- Localización geográfica de lugares que componían el recorrido de Cristóbal Colón desde España hasta América.
- Establecimiento de relaciones sencillas entre los materiales que flotan y los que se hunden.

- Participación y escucha activa en situaciones de comunicación.
- Iniciación en el uso de distintos recursos TIC.

### Metodología

- *Espacio:* nuestra estará dividida por cuatro rincones de trabajo. Las actividades que se han programado en este proyecto están destinadas a trabajarse en el rincón de la investigación.
- *Materiales*
  - Fungible: plastilina, tijeras, cáscara de nuez, gomets, pegamento, etc.
  - Software y recursos TIC: EdíLIM, Audacity, Glogster, AumentatyAuthor, ordenador, blogs, etc.
- *Tiempo:* esta propuesta está destinada para el curso escolar 2014-2015, concretamente desde la semana del 6 al 19 de octubre, puesto que coincide con la festividad del 12 de octubre (día de la Hispanidad). A continuación aparecen destacadas la secuencia de actividades que se van a desarrollar durante las dos semanas destinadas al proyecto (Tabla 1).

Tabla 1. Organización de las actividades

1ª Fase: motivación		
1ª Sesión: Historia de Cristóbal Colón		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentamos el cuento de la Historia de Cristóbal Colón.</li> <li>• Los niños reproducen y participan en la representación con los títeres.</li> <li>• ¿A qué se dedicaban sus padres? ¿Él quería ser artesano como sus padres? ¿Qué quería ser de mayor? ¿La gente de aquella época pensaba que la tierra era redonda o plana? ¿Qué pensaba Cristóbal Colón? ¿Qué hizo para demostrar que la tierra era redonda? ¿Qué pasó una vez que divisaron tierra?</li> <li>• Ordenamos la secuencia de la historia de manera grupal. Individualmente cada uno ordena las viñetas de la historia.</li> </ul>		
2ª Fase: Obtención de nueva información		
2ª Sesión: Vamos a navegar	3ª Sesión: Conocemos el mapa	4ª Sesión: Códigos QR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Flotabilidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Ponemos nombre a nuestra carabela.</li> <li>➢ Elaboramos un barco con cáscara de nuez.</li> <li>➢ Experimentamos y elaboramos conclusiones ¿Qué objetos flotan?</li> </ul> </li> <li>• <b>Mensaje en una botella</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Traslamos los mensajes en una botella.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo.</li> <li>• Observación de un mapamundi.</li> <li>• Introducimos al niño en el conocimiento del atlas.</li> <li>• Realizamos un mural con el mapa y la ruta que realizaron.</li> <li>• Identificación de los lugares característicos en el mapa.</li> <li>• Exposición del mural en el pasillo del colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Cuatro grupos de trabajo.</li> <li>• Códigos QR colocados por la clase que los niños leen. Colocamos los alimentos en la parte del mapa que corresponda.</li> </ul>

3ª Fase: Estructuración de la información		
5ª Sesión: Realidad Aumentada	6ª Sesión: Audiocuento	7ª Sesión: Libro Interactivo Multimedia (LIM)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización del programa <i>AumentatyAuthor</i>.</li> <li>Elaboramos y leemos una banda de RA.</li> <li>Experimentamos con las diversas bandas de RA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización del programa <i>audacity</i>.</li> <li>Distribución del cuento en partes.</li> <li>Grabamos el cuento contado oralmente por los alumnos.</li> <li>Maquetamos con <i>Movie Maker</i> el audio del cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizamos el editor de Libros Interactivos Multimedia (LIM), programa denominado <i>EdiLIM</i>.</li> <li>Realizamos un Libro Interactivo Multimedia (LIM)</li> </ul>
4ª Fase: Utilización de lo aprendido		
8ª Sesión: Glogster	9ª Sesión: Dejando navegar mi imaginación	10ª Sesión: Teatro ¡Descubrimos América!
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué hemos aprendido?</li> <li>Creamos un <i>Glogsters</i> con todos los aprendizajes realizados.</li> <li>Publicamos el <i>Glogsters</i> en nuestro Blog.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajamos la creatividad a través de las técnicas de Rodari (2002).</li> <li><i>Binomio fantástico, ¿Qué pasaría si...? Acróstico, el error creativo, historias locas...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller para elaborar la vestimenta.</li> <li>Preparamos y representamos a la comunidad educativa esta fantástica historia.</li> </ul>

### Evaluación

Para realizar la evaluación, nos basamos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Educación, la cual establece en su artículo 7. Evaluación que ésta debe ser global, continua y formativa en la etapa de Educación Infantil, siendo la observación directa y sistemática la técnica principal del proceso de evaluación. Siguiendo esta ley, también realizaremos la evaluación de nuestra propia práctica educativa.

A continuación presentamos algunos criterios de evaluación en relación a los objetivos estipulados anteriormente:

- Identifica elementos históricos del descubrimiento de América.
- Ordena hechos históricos cronológicamente.
- Se expresa oralmente sentimientos, emociones y deseos.
- Se comunica a través de lenguajes no verbales.
- Reconoce elementos que flotan de los que no flotan.
- Utiliza adecuadamente distintos recursos TIC.
- Coopera con sus compañeros activamente y respeta el turno de palabra.

- Participa activamente en el aula y muestra interés por las actividades que se realizan.

#### Actividades

Una de las herramientas que vertebrará todo el proyecto será el blog de aula. En este blog se reflejará a modo de diario las actividades que se realicen en el rincón de la investigación. A su vez, nos permite involucrar y mantener informadas a las familias de las actividades que estamos llevando a cabo en el aula. A continuación se describen cada una de las actividades que realizarán a lo largo de este proyecto (Tabla 2).

Tabla 2. Presentación de las sesiones

<b>1ª FASE MOTIVACIÓN</b>
<p><b>1ª sesión. Lunes 6 de octubre de 2014. Historia de Cristóbal Colón</b></p> <p>La tarea se iniciará en el aula donde se prepara un cuenta-cuentos con un teatro de madera y proyectando imágenes de fondo en la pizarra digital Interactiva (PDI). El cuenta-cuentos relata la historia de Cristóbal Colón desde que era pequeño hasta el descubrimiento de América.</p> <p>Tras esto se lanzarán preguntas para detectar si han aprendido los conocimientos básicos de la historia narrada. El alumnado podrá representar la obra en un guiñol.</p> <p>Con el objetivo de observar si han comprendido la historia, con láminas plastificadas sobre el cuento se harán preguntas en gran grupo relacionadas con los personajes, los hechos que ocurrieron, etc. Posteriormente, tendrán que ordenar las láminas con su temporalización adecuada individualmente en una ficha que deberán colorear, recortar y secuenciar.</p>
<b>2ª FASE OBTENCIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN</b>
<p><b>2ª sesión. Martes 7 de octubre de 2014. Vamos a navegar</b></p> <p><u>Parte A: Flotabilidad:</u> A través de un barco de juguete que llevaremos a clase, introduciremos los nombres de las tres carabelas de Cristóbal Colón, y hablaremos sobre cómo llegó a América.</p> <p>En el rincón de plástico los niños deberán realizar individualmente un barco con una cáscara de nuez, plastilina y otros materiales. Seguidamente, en una caja de plástico llena de agua se comprobará si los barcos flotan o se hunden y se compararán con otros materiales, echando al agua materiales como llaves, esponjas, tapones de corcho, canicas y pelotas.</p> <p>En una ficha con una tabla de doble entrada irán registrando mediante dibujos aquellos objetos que flotan y aquellos que se hunden. Esto nos servirá de evaluación.</p> <p><u>Parte B: Mensaje en una botella:</u> la clase se divide en dos grupos en el que unos representan a Cristóbal Colón y otros a los Reyes Católicos. Cada uno de los alumnos deberá completar una carta con pictogramas para posteriormente, introducirla en una botella y mandarla por agua (una caja de plástico) la cual llegará al otro extremo de la clase. Cuando todos los alumnos tengan su carta del otro continente, deberá cada alumno coger una carta y poder leer las noticias del grupo contrario.</p>
<p><b>3ª sesión. Miércoles 8 de octubre de 2014. Conocemos el mapa</b></p> <p>Esta actividad se realiza mediante un mural en el que el alumnado deberá localizar donde está ubicado España, el Océano Atlántico, Puerto de Palos, América y Guanahaní. Después se les enseñará un mapamundi y un atlas para visualizar los mismos sitios. Posteriormente los alumnos realizarán un mapa muy grande en el que tienen que aparecer los lugares que hemos visto, dibujando en él a su vez, los barcos de Cristóbal Colón y en el que aparecerán ellos mismos como marineros. Con chinchetas e hilo uniremos el recorrido que hizo Cristóbal Colón.</p>

<b>4ª sesión. Viernes 10 de octubre de 2014. Códigos QR</b>
<p>En la pizarra digital se pondrá un mapa en el que aparecerá el continente americano y el continente europeo. Debajo del mapa aparecerán las imágenes de los siguientes alimentos: tomate, maíz, guindilla, calabaza, alubia, tabaco, patata, cacao, cebolla, caballos, gallinas, vacas, ovejas, uvas y cerdos. Tras esto, se dividirá al alumnado en cuatro grupos. Cada uno de ellos tendrá o una tablet o un móvil con una aplicación de lectura de QR (Ej. Qr o Droit). Por la clase estarán colocados los códigos QR, los cuales estarán vinculados a videos donde se enseña la imagen del alimento o del animal y se le dice la procedencia. Los niños tienen que escuchar la información que estos les proporcionan y colocar el animal o alimento en el continente de origen y una flecha indicando el continente de destino. La actividad terminará cuando el mapa esté completo.</p>
<b>3ª FASE ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>
<b>5ª sesión. Jueves 9 de octubre de 2014. Realidad aumentada</b>
<p>Para esta actividad es necesario un ordenador en el que esté instalado el programa AumentatyAuthor y cámara web. La actividad consiste en que los alumnos asocien una imagen descargada de internet a una banda que serán impresos. Con jdfñsajfñas impresos, los niños irán pasando por delante del ordenador y mostrando a la cámara web su código, apareciendo así la imagen que habían seleccionado "encima de sus manos". Algunas de las imágenes seleccionadas serán: el retrato de Cristóbal Colón, las carabelas, la bola del mundo y la estatua de Colón.</p>
<b>6ª sesión. Lunes 13 de octubre de 2014. Audio cuento</b>
<p>Para la realización de esta actividad necesitaremos el programa libre "Audacity" que permite editar audios. Con esto lo que se pretende es volver a trabajar los contenidos del cuento que ha aparecido en la primera sesión. Cada alumno irá grabando una frase del cuento y coloreando un dibujo que represente dicha frase para recrear el cuento completo entre todos. Además, se incluirá música y efectos especiales al audio para darle creatividad y agilidad a la narración. Esta grabación se incluirá en un video en el que se insertarán los dibujos de los niños.</p>
<b>7ª sesión. Martes 14 de octubre de 2014. Libro interactivo multimedia</b>
<p>Para la realización de esta actividad necesitaremos un Libro Interactivo Multimedia (LIM), el cual nos permite crear materiales educativos interactivos y accesibles. Con este programa se pueden realizar actividades de diferente tipo o pueden ser rompecabezas, puzzles... Para crear un LIM es necesario utilizar el programa EdiLIM. Nuestro libro interactivo llevará las siguientes actividades incluidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad 1: Audiocuento de la historia de Cristóbal Colón elaborado por los alumnos.</li> <li>- Actividad 2: Ordenar las secuencias de la historia.</li> <li>- Actividad 3: Realización de un puzzle de una carabela.</li> <li>- Actividad 4: Conocemos a los personajes de la historia.</li> <li>- Actividad 5: Poesía sobre el descubrimiento de América.</li> <li>- Actividad 6: Puzzle del Puerto de Palos.</li> <li>- Actividad 7: ¡Bailamos! Canción sobre el descubrimiento de América.</li> </ul> <p>Los alumnos por equipos de trabajo irán realizando las diferentes actividades incluidas en el libro interactivo en el rincón del ordenador. Se podrán incluir otras actividades en función de los intereses de los alumnos, como sopas de letras, rompecabezas, encontrar parejas, entre otras.</p>
<b>4ª FASE UTILIZACIÓN DE LO APRENDIDO</b>
<b>8ª sesión. Miércoles 15 de octubre de 201. Glogster</b>
<p>Como resumen de todas las actividades desarrolladas en esta propuesta y teniendo en cuenta la metodología por proyectos se llevará a cabo la siguiente actividad. Esta tiene por objetivo que el alumnado sea capaz de constatar su aprendizaje. Para ello, usando la herramienta "Glogster", se realizará entre todo el grupo-clase en la asamblea con la PDI un póster digital e interactivo donde se reflejará a través de imágenes, textos y vídeos todos los conocimientos que los alumnos han aprendido.</p> <p>Finalmente, cuando el Glogster esté realizado se publicará en el blog de aula para que todos los familiares y la comunidad educativa puedan ver los conocimientos que los alumnos han adquirido.</p>

### **9ª sesión. Jueves 16 de octubre de 2014. Dejando navegar mi imaginación**

La creatividad es un área esencial para trabajar en todas las etapas del sistema educativo, por lo que es importante comenzar a trabajarla desde las primeras edades. Para ello, se dedicará una hora al día o cada dos días un espacio para llevar a cabo actividades que fomenten el desarrollo creativo de nuestro alumnado. Siguiendo algunas de las técnicas de Rodari descritas en su libro "La Gramática de la Fantasía", las hemos adaptado a los contenidos de nuestro proyecto.

Las técnicas que hemos escogido han sido: binomio fantástico, ¿qué pasaría si..?, acróstico, el error creativo e historias locas. Dentro de la última podemos encontrar diversas variaciones de la mismas como son: equivocar historias, cuentos del revés, qué sucede después, ensalada de cuentos, plagiar un cuento, etc.

### **10ª sesión. Viernes 17 de octubre de 2014. Descubrimos América**

Con el fin último de que nuestro alumnado ponga en práctica todo lo que ha aprendido de una manera motivadora y atractiva para todos, se diseñará una representación que engloba contenidos de cada una de las actividades anteriores, así aparecerán los barcos con los que Cristóbal Colón navegó hacia América, algunos alimentos que se trajeron de allí, vestuario propio de la época, personajes históricos importantes, etc.

La representación se desarrollará en torno al cuento que se leyó en la primera actividad "La historia de Cristóbal Colón", habiendo un narrador, Cristóbal Colón, los Reyes Católicos, y los demás alumnos quedarán repartidos en personajes de tripulación o indios de América. Los disfraces se realizarán previamente en un taller con la ayuda de las familias.

Se dividirá la clase en un lado, América, y en otro España, para hacer el viaje y poder ambientar ambos lugares con decorado propio del lugar.

La representación se grabará en video y se subirá al blog para compartirla con las familias.

Se podrá representar al resto de cursos de Educación Infantil, invitando a familiares e incluso hacerlo para todo el centro en el patio del mismo como actuación.

## **Discusión y conclusiones**

El tratamiento de la historia y la geografía ya desde edades tempranas es un aspecto esencial que no podemos obviar en nuestro sistema educativo. No solo lo encontramos en el currículo vigente que, desde la etapa de Educación Infantil es necesaria la implantación de contenidos relacionados con este ámbito sino que, un principio básico de Infantil es acercar al niño al conocimiento de todo aquello que le rodea, que está inmerso en su sociedad y su contexto, y qué mejor manera que realizar esto que desde su propia historia.

El aprendizaje del alumno se convierte en significativo cuando las actividades que se propicien en el espacio aula susciten el interés y las ganas de participar en ellas, haciendo que el proceso educativo tome un carácter lúdico y didáctico simultáneamente, y que sean los propios alumnos los que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus intereses y no desde los del docente. La metodología por proyectos no solo despierta el interés de los más pequeños, sino que hace que el propio profesor tenga que investigar, ponga en acción diversas formas de trabajo y tenga que adaptarse a los intereses que sus alumnos le piden, no teniendo que estar sujeto a un libro de texto que merma la creatividad de toda la comunidad educativa.

Todo este discurso es la causa de que hayamos realizado esta propuesta de innovación, intentando abrir nuestra mente a la vez de aportar un proyecto que pruebe mejorar la calidad educativa y por tanto, nuestra calidad como docentes.

## Referencias bibliográficas

- Baeza, M. C., Miralles, P. y Pérez, E. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 35-47.
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *Prospects*, 27(3), 468-485.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 6 de agosto de 2008.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 4 octubre de 1990.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 4 de mayo de 2006.
- Liceras, Á. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-22. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion\\_formacion\\_profesorado\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion_formacion_profesorado_didactica_ciencias_sociales.pdf)
- Miralles Martínez, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de Innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/propuestas\\_innovacion\\_ensenanza\\_historia\\_educacion\\_infantil\\_pedro\\_miralles.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/propuestas_innovacion_ensenanza_historia_educacion_infantil_pedro_miralles.pdf)
- Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 29-40.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Madrid: Del Bronce.
- Trepat, C. A. y Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.

# LA VERBALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL ALUMNADO DE EDADES TEMPRANAS: RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

María de Damas González, M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente, M.<sup>a</sup> Cristina Sánchez López

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Gardner (2012) en su teoría de las Inteligencias Múltiples postula la existencia de dos inteligencias personales: 1) una inteligencia interpersonal que nos posibilita comprender y trabajar con los demás; y 2) una inteligencia intrapersonal que nos permite comprendernos a nosotros/as mismos/as.

Ambas inteligencias constituyen el denominado constructo Inteligencia Emocional, término acuñado por Salovey y Mayer (1990) en su artículo *Emotional Intelligence*. A pesar de ello, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Goleman (1995) lo divulgó. Como señala Epstein (1998) (cit. Extremera y Fernández Berrocal, 2004) el éxito y aceptación social otorgada al término se debió a tres circunstancias:

1. A la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) durante el siglo XX.
2. A la generalizada antipatía de la sociedad hacia las personas sin habilidades sociales y emocionales pero poseedoras de un alto nivel intelectual.
3. A la inadecuada utilización en el ámbito escolar de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que rara vez predicen el éxito en la vida real del alumnado.

Sin embargo, en la actualidad todavía no hay consenso universal respecto cuáles son las habilidades, capacidades o competencias que componen dicho constructo.

Acercándonos al Currículum Emocional, Cobb y Mayer (2000) consideran que hay dos posibles aproximaciones de la inteligencia emocional dentro del ámbito escolar: el currículum de inteligencia emocional o modelo de habilidad y el currículum de aprendizaje emocional y social ("Social and Emotional Learning", SEL). El primero se centra en el razonamiento emocional, aportando una perspectiva cognitivista de la inteligencia emocional y el segundo mezcla valores sociales, conductas y habilidades emocionales, acercándose más a una visión integral del alumno/a.

Focalizándonos en esta segunda aproximación, el CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*), una organización con base en la Universidad de Illinois (Chicago) y fundada en 1994, establece los estándares del SEL, ayudando a incluir programas preventivos



en los planes de estudios de escuelas de todo el mundo. Las tres características más importantes de la mayoría de sus programas destinados a edades tempranas son: a) están focalizados en la prevención primaria; b) trabajan conjuntamente con el alumnado y con las familias, siendo estos dos contextos los más importantes en los primeros años de vida, en donde el niño/a aprende y establece sus redes sociales (Bronfenbrenner, 1987), posibilitando así la generalización de los aprendizajes socioemocionales aprendidos y evitando posibles contradicciones al niño/a, es decir, que lo enseñado en la escuela se corresponde con lo enseñado en la casa; y c) utilizan una metodología adaptada a estas edades, transmitiendo los contenidos mediante la utilización de canciones, cuentos, marionetas y juegos.

La presente comunicación se sitúa en esta segunda aproximación curricular, tomando como eje central la literatura infantil, ya que, en concreto, nos servimos de cuentos (álbumes ilustrados). A través de una selección de cuentos pretendemos diseñar una propuesta educativa conjunta y compartida entre la escuela y la familia focalizada en la Conciencia emocional (CE), asumiendo que dicha competencia es el punto de partida de la Educación Emocional.

Centrándonos en el ámbito español, Bisquerra (2010) afirma que la Educación Emocional es un complemento indispensable del desarrollo cognitivo del niño/a. Desde 1997, el Grupo de Orientación Psicopedagógico (GROP) de la Universidad de Barcelona, contribuye al desarrollo de los siguientes bloques de competencias emocionales: CE, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Atendiendo a Bisquerra (2009), la CE es el primer paso para poder pasar a las otras competencias abarcando a su vez los siguientes aspectos (denominados "microcompetencias"): "la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento" (p. 148).

Por todo ello consideramos que dicha competencia debe ser trabajada en profundidad en edades tempranas junto a las familias, siendo coherentes con la cronología del desarrollo emocional del alumnado, pues si éste no ha interiorizado dicha competencia en el transcurso del 2.º Ciclo de Educación Infantil, difícilmente podrá alcanzar todo el dominio de las cinco competencias emocionales propuestas por el GROP. En este sentido, Goleman (1996) subraya que son mucho más eficaces los programas de prevención si se ocupan de enseñar un núcleo de competencias emocionales y sociales específicas (como, por ejemplo, la búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales o el control de impulsos), surgiendo toda una nueva generación de intervenciones.

En definitiva, la CE constituye el requisito base para el desarrollo del resto de competencias socioemocionales y por ello es importante que ya desde edades tempranas, el niño/a adquiera paulatinamente un vocabulario emocional, aprendiendo a designar con palabras lo que siente y lo que sienten los demás, ya que carecer de un adecuado vocabulario le impedirá nombrar las emociones, tomar conciencia de ellas y, consecuentemente, le impedirá controlarlas.

Siguiendo a Muñoz Alustiza (2007), es importante apartarse de expresiones como “estoy bien”, “estoy guay”, “estoy mal”, “estoy plof”, “estoy de bajón”, pues verbalizar las emociones correctamente es una capacidad muy enriquecedora similar a aprender a discriminar los colores de la naturaleza o los diferentes olores o texturas, y debe comenzar a trabajarse en el seno de la familia. Fernández-Berrocal & Ramos afirman que “la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describir nuestras emociones, expresarlas y colocarles una etiqueta verbal correcta” (2005, p. 358). Así, en la medida en la que los pequeños/as aprendan a etiquetar o verbalizar sus emociones, aumentará su control ante situaciones, su capacidad de reparación de los estados de ánimo alterados y de búsqueda de solución de problemas.

En este sentido, autores como Dunn, Bretherton y Munn (1987) y Smile y Huttenlocher (1989) (cit. Vasta, Haith y Miller, 1996) consideran que los bebés mayores generalmente aprenden a identificar y etiquetar sus emociones por medio de las experiencias diarias, de ahí la importancia de educar las emociones en el seno familiar.

Siguiendo a Goleman (1996), diversos estudios señalan que el grado de empatía del niño/a se relaciona directamente con la educación que las familias proporcionan a sus hijos/as. Así pues, un niño/a se muestra más empático si toma conciencia del daño que su comportamiento puede causar a otra persona y la verbalización de las emociones le facilita ponerse en la perspectiva del otro. Cuando los progenitores verbalizan con frecuencia sus propias respuestas empáticas, sus hijos/as presentan una tendencia a mostrar mayor atención a esos procesos y, en consecuencia, incrementan la comprensión de cómo actúan (Eisenberg *et al.*, 1992, 1993; Fabes, Eisenberg y Miller, 1990, cit. Palacios, Marchesi y Coll, 1999). Del Barrio (2002) postula que el entrenamiento del mundo emocional debe correr a cargo de las familias, quienes deben enseñar, mediante la práctica diaria o entrenamiento, a poner nombre a las emociones, expresarlas, controlarlas y asumir en este terreno las reglas de comportamiento que resultan aceptables en la sociedad de referencia. Sin embargo, pensamos que educar las emociones debe ser una tarea conjunta entre la familia y la escuela.

En este trabajo, presentamos una parte de un estudio más amplio, centrado en el desarrollo de la conciencia emocional del alumnado de edades tempranas (2-3 años) a través de la implementación de una intervención educativa desde la escuela, focalizada en la lectura de cuentos infantiles, e implicando a las familias. Para el diseño de esta intervención, previamente, y como primera fase de nuestra Investigación-Acción (I-A), se ha procedido a realizar una evaluación diagnóstica, tanto a las familias como al alumnado participante. En concreto, en esta comunicación describimos el proceso de evaluación diagnóstica destinada al alumnado, presentando los resultados más significativos obtenidos a través de la aplicación de un instrumento diseñado *ad hoc* que nos aporta información muy relevante. En este trabajo, presentamos los resultados obtenidos en relación a la verbalización de las emociones que nos aporta información muy valiosa para detectar las necesidades que presenta el alumnado y

proceder al diseño de nuestro plan de acción, con el propósito de ofrecer una respuesta educativa ajustada a dichas necesidades.

## **Metodología**

### *Objetivos*

El propósito general de nuestra investigación es el de realizar un diagnóstico inicial del alumnado (2-3 años) relativo a su nivel de verbalización de cuatro emociones básicas: *alegría, miedo, tristeza y enfado*.

Los objetivos específicos de nuestra aportación se concretan en:

1. Conocer el grado de verbalización del alumnado vinculado a la emoción alegría.
2. Conocer el grado de verbalización del alumnado vinculado a la emoción miedo.
3. Conocer el grado de verbalización del alumnado vinculado a la emoción tristeza.
4. Conocer el grado de verbalización del alumnado vinculado a la emoción enfado.

### *Participantes*

Enmarcamos la presente experiencia piloto en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), de una única línea y un total de 9 unidades, de titularidad pública, ubicado en la Región de Murcia, creado en 1970 y denominado recientemente Centro Preferente de Escolarización de Alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. Los participantes en el estudio son el alumnado de 2 a 3 años, escolarizados en el primer nivel de Educación Infantil de dicho centro. Contamos con 18 participantes, 9 niños y 9 niñas, siendo la mayor parte de ellos de 3 años (16) y una minoría de 2 años (2).

### *Instrumento*

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura hemos procedido a diseñar un instrumento *ad hoc* Pretest-Posttest, dirigido al alumnado, con tres secciones muy diferenciadas: la primera para conocer el grado de reconocimiento/identificación de las emociones, la segunda sección para saber el grado de verbalización de las mismas y la tercera sección para analizar el nivel de atribución causal. Nuestra contribución se centra en presentar los resultados obtenidos al aplicar la segunda sección del instrumento, es decir, la evaluación diagnóstica del grado de verbalización del alumnado de edades tempranas.

### *Método*

La estructuración metodológica del presente estudio utiliza como método de trabajo los postulados de la Investigación-Acción educativa. Siguiendo a Latorre (2003) nos vamos a servir del modelo de Kemmis (1989), que se esquematiza en la Figura 1.

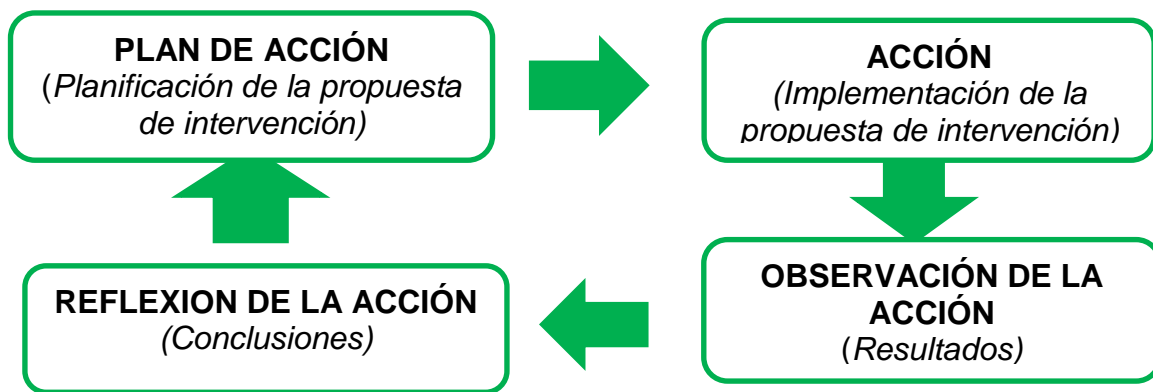


Figura 1. Los momentos de la I-A (Kemmis, 1989, cit. Latorre, 2003)

En la presente comunicación, se presenta la fase de evaluación diagnóstica del alumnado previa a la planificación del plan de acción.

#### Procedimiento

Inicialmente, se solicita permiso a la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Una vez aceptada la solicitud por dicha Consejería, se procede a demandar a cada familia del alumnado la autorización para que su hijo/a participe en dicha investigación, cumplimentando un modelo de consentimiento informado. A continuación, se lleva a cabo una evaluación inicial del alumnado, de forma individualizada y fuera del aula de referencia, a través de un instrumento Pretest-Postest diseñado *ad hoc* y focalizado en cuatro emociones básicas. La evaluación inicial del alumnado supone un punto de partida para planificar la propuesta de intervención (experiencia piloto) y, posteriormente, permite valorar los efectos de la misma y mejorar la intervención para el próximo curso escolar. Paralelamente a la evaluación inicial del alumnado, se procede a realizar una evaluación diagnóstica de las familias, aspecto en el que, por motivos de extensión, no nos detenemos en la presente comunicación.

#### Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, en base a cada uno de los objetivos específicos planteados.

- *Objetivo 1*

Como se recoge en el gráfico 1, la mitad del alumnado (9) no verbaliza correctamente la emoción *alegría*, frente a 4 alumnos que no verbalizan esta emoción y 5 alumnos/as que la verbalizan correctamente. A más de la mitad del grupo-clase (11), se repite una vez más la consigna inicial: *Si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de alegría).

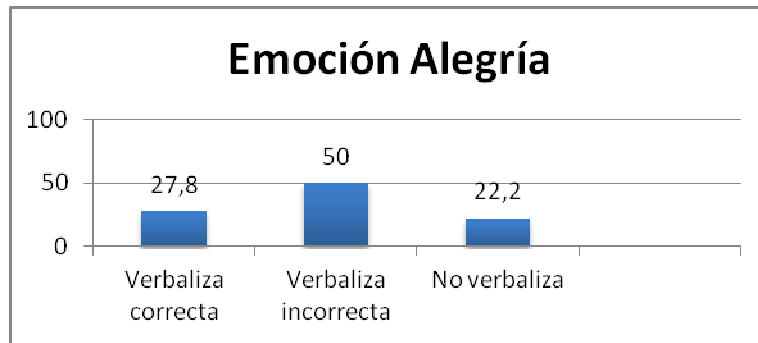


Gráfico 1. Porcentaje de verbalización de la emoción Alegría

- **Objetivo 2**

Como se observa en el gráfico 2, un solo alumno/a verbaliza correctamente la emoción *miedo*, mientras que más de la mitad del alumnado (13) no la verbalizan correctamente y 4 alumnos/as no verbalizan ninguna. A más de la mitad del grupo-clase (11), se repite una vez más la consigna inicial: *Si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de miedo).

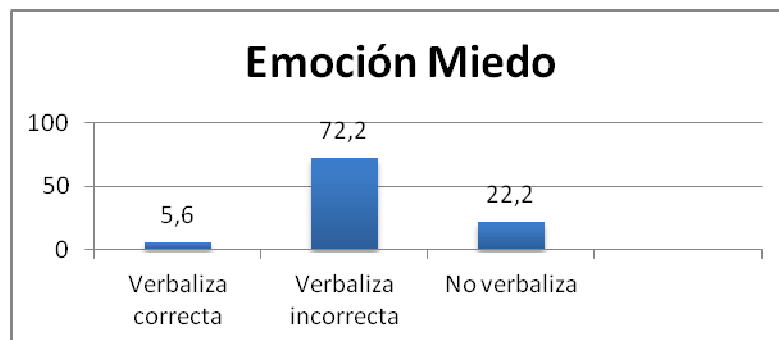


Gráfico 2. Porcentaje de verbalización de la emoción Miedo

- **Objetivo 3**

Como podemos apreciar en el gráfico 3, sólo 2 alumnos/a verbalizan correctamente la emoción *tristeza*, mientras que la mayoría del alumnado (14) la verbalizan de forma incorrecta y 2 alumnos/as no la verbalizan. A más de la mitad del grupo-clase (11), se repite una vez más la consigna inicial: *Si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de tristeza).

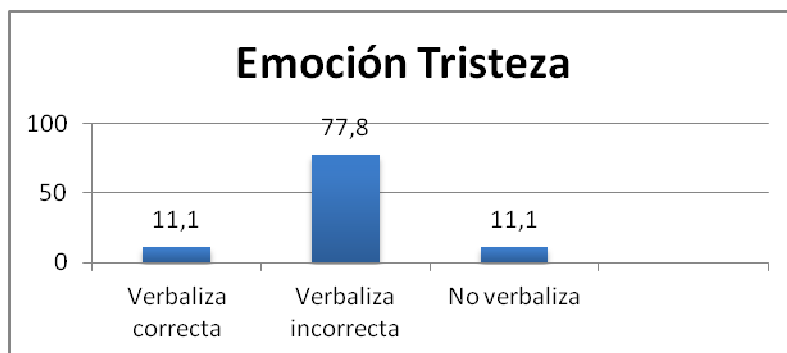


Gráfico 3. Porcentaje de verbalización de la emoción Tristeza

- **Objetivo 4**

Tal y como podemos observar en el gráfico 4, la mitad del alumnado (9) verbaliza correctamente la emoción *enfado* frente a 8 alumnos/as que no la verbalizan adecuadamente y 1 alumno/a que no verbaliza. Se repite, a menos de la mitad del grupo-clase (7), una vez más la consigna inicial: *Si miras la cara de Manolito ¿Cómo crees que se siente?* (señalando la ficha de enfado).

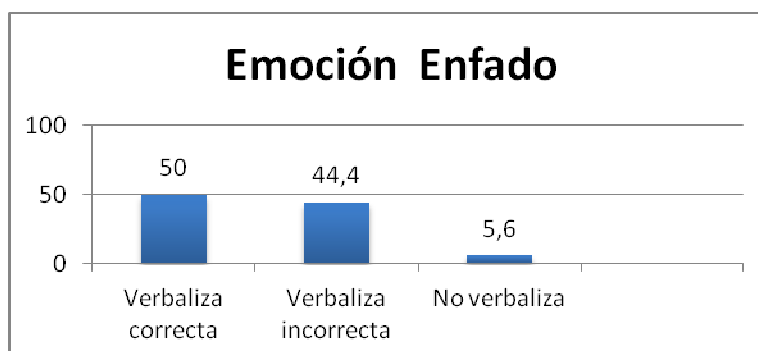


Gráfico 4. Porcentaje de verbalización de la emoción Enfado

### Discusión y conclusiones

En primer lugar, podemos concluir que el alumnado participante no está muy habituado a verbalizar emociones. A pesar de ello, se puede destacar que la emoción más verbalizada correctamente es *enfado*, pues la mitad del grupo clase la verbaliza adecuadamente, teniendo a su vez esta emoción la frecuencia más baja en cuanto a la repetición de la consigna anteriormente mencionada.

La segunda emoción más verbalizada adecuadamente es *alegría*, pero con un porcentaje muy bajo en relación al grupo-clase. Ello sorprende bastante y se puede llegar a pensar, en un primer momento, que en general, los progenitores y adultos tendemos a verbalizar y a dar mayor relevancia a las emociones consideradas negativas que a las positivas. De ahí que se puede

concluir que la mayoría del alumnado tampoco verbalice dicha emoción. En esta línea, destaca el hecho que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, el campo de la psicología se focalizará principalmente en la Psicopatología, es decir estaba centrada en el estudio exhaustivo de las emociones negativas, vinculadas a enfermedades mentales según Seligman *et al.* (2005). Sin embargo, en la actualidad, la Psicología Positiva otorga relevancia al estudio de las emociones positivas como la felicidad, el amor o el bienestar personal.

A pesar de todo ello, las emociones consideradas negativas como *tristeza y miedo*, tampoco han presentado en nuestro estudio unos porcentajes altos de verbalización correcta (casi nulos). Estas tres últimas emociones (*alegría, tristeza y miedo*) muestran la misma frecuencia en cuanto a la repetición de la consigna formulada.

Esta evaluación diagnóstica posibilita información primordial para diseñar e implementar una propuesta de intervención (escuela-familia) en el grupo de 2 a 3 años, centrada en el desarrollo de la conciencia emocional, que nos permitirá mejorar la capacidad de verbalización de emociones en el alumnado, lo que contrastaremos con una evaluación final, empleando el mismo instrumento.

### Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cobb, C. D y Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: What the research says, *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Muñoz Alustiza, C. (2007). *Inteligencia emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Salovey, P y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C. y Steen, T. (2005). A balanced psychology and a full life. En F.A Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (Eds.), *The science of well-being* (pp.275-283). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.





# SELECCIÓN DE CUENTOS PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR MEDIANTE UNA PROPUESTA EDUCATIVA COMPARTIDA

María de Damas González, M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente

(Universidad de Murcia)

## Introducción

La Educación Emocional, especialmente en edades tan tempranas, tiene un carácter preventivo constituyendo ésta una herramienta imprescindible para actuar antes de que se desarrollen en el niño/a conductas desadaptadas o disruptivas. De ahí la importancia creciente de la presencia de ésta en la mayoría de los programas de Atención Temprana.

Para Bisquerra (2010) la Educación Emocional es un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, contribuyendo el Grupo de Orientación Psicopedagógico (GROP) de la Universidad de Barcelona, al desarrollo de cinco bloques de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Siguiendo a Bisquerra (2009), la Educación Emocional es una innovación psicopedagógica que responde a necesidades sociales. Es una forma de educar para la vida, cuya finalidad es posibilitar la convivencia y el bienestar del niño/a. Por todo ello, ésta tiene un lugar preferente en la orientación para la prevención y el desarrollo humano. Así pues, debe tener cabida dentro del currículo académico. Sin embargo, la Educación Emocional no es únicamente responsabilidad del maestro/a, sino de toda la sociedad y es por ello nuestro interés en diseñar una propuesta educativa compartida entre la escuela y la familia.

López Cassá (2005) señala que al implementar un programa de Educación Emocional no se trata únicamente de desarrollar un elenco de actividades, sino de fomentar en los pequeños/as actitudes y formas de expresión correctas. En consonancia con esta autora, pensamos que el maestro/a debe implementar programas de Educación Emocional de forma sistemática, teniendo muy presente su *currículo oculto* (el modelo que ofrece día a día) pero, además, requiere de una habilidad para generar emociones positivas en su grupo-aula y una capacidad para desarrollar vías adecuadas para la generalización de los aprendizajes emocionales al contexto familiar.

## La comprensión de las emociones: Conciencia Emocional Interpersonal

Atendiendo a Bisquerra (2003), la Conciencia Emocional (CE) es la capacidad para tomar conciencia de nuestras emociones (autoconciencia) y las de los demás (conciencia emocional interpersonal), incluyendo la habilidad para percibir el clima emocional de un contexto

determinado. En la actualidad existen muchas investigaciones que subrayan los beneficios de educar la CE considerando ésta un requisito previo para el desarrollo posterior de las capacidades que componen el constructo de Inteligencia Emocional (IE) (Bar-On y Parker, 2000; Goleman, 1996; Salovey y Mayer, 1990). Consideramos imprescindible comenzar a trabajar en esta competencia desde edades tempranas y atendiendo a Bisquerra (2003) distinguimos en ella dos grandes contenidos emocionales muy relacionados entre sí, pero diferenciados: 1) la autoconciencia y 2) la conciencia emocional interpersonal.

En lo que respecta a la adquisición de la conciencia emocional interpersonal en el alumnado de 2-3 años, es importante tener en cuenta que todavía no poseen la denominada “teoría de la mente”, entendida como aquella capacidad universal (Avis y Harris, 1991) para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus intenciones, emociones, conocimientos y creencias. Sin embargo, atendiendo a Hoffman (2002), quien distingue cuatro etapas sucesivas de dolor empático, nos encontramos en este intervalo de edad (2 a 3 años) en la etapa de *la empatía hacia los sentimientos de los demás*.

Vasta, Haith y Miller (1996) recogen diversas investigaciones que postulan que las experiencias de los pequeños/as afectan en la rapidez y totalidad con que la empatía progresa. Por ejemplo, las familias que enseñan a sus hijos/as a identificar sus propias emociones y las de los otros/as, pueden estar posibilitando su desarrollo empático. Igualmente, la disciplina inductiva, que implica señalar al niño/a cómo hace sentir a otro/a una conducta incorrecta, puede intervenir en el desarrollo de la empatía. Y cuando las familias verbalizan asiduamente sus propias respuestas empáticas, los hijos/as tenderán a focalizar más su atención a esos procesos y, consecuentemente, adquirir una mayor comprensión de cómo actúan.

### **La psicología positiva y la educación**

La psicología positiva surge con posterioridad a la Educación Emocional, reforzando los objetivos de ésta hacia el bienestar y el desarrollo de las emociones positivas. El inicio formal de ésta se encuentra en el artículo de Seligman y Csikszentmihalyi (2000) donde aparece por primera vez la expresión *Positive Psychology*. Esta disciplina focaliza su atención en los aspectos positivos del ser humano siendo objeto de aprendizaje el bienestar personal y social del individuo. A continuación mencionamos tres aportaciones que enfatizan la importancia de cultivar las emociones positivas.

Para Ekman (2003) existe un desconocimiento actual de las emociones agradables. Este investigador postula la existencia de más de doce: *placeres sensoriales, entretenimiento, satisfacción, excitación, admiración, gratitud*, entre otras. Las descripciones de estas emociones resultan relevantes para la investigación y el diseño de propuestas de intervención, especialmente, en el área de la Educación Emocional.

La segunda aportación es la de Fredrickson (1988), quien ha desarrollado la “teoría de la ampliación y la construcción”, focalizada en cuatro emociones positivas: *alegría, interés,*

*satisfacción y amor*. Según esta investigadora, las emociones positivas estimulan a explorar el entorno, incitan a compartir actividades, son señales para continuar y su función es, primordialmente, ampliar el repertorio de pensamiento-acción. Las emociones positivas mejoran los recursos intelectuales, protegen frente a la depresión, incrementan la tolerancia a la frustración, ayudan a desarrollar estrategias para la solución de problemas, optimismo, resiliencia, entre otros beneficios (Fredrickson, 2003; Fredrickson y Branigan, 2005; Fredrickson, Mancuso, Branigan y Tugade, 2000, cit. Fernández- Abascal, 2011).

En este sentido, Damasio (2005) postula que para contrarrestar una emoción negativa hay que buscar otra más positiva que la neutralice y Fredrickson (cit. en Chica, 2013) describe la regla 3:1, es decir, que las emociones negativas son tres veces más potentes que las positivas, concluyendo que son precisas tres experiencias positivas para anular una negativa.

En base a esta revisión de la literatura se toma conciencia de la necesidad de educar para el bienestar y de diseñar propuestas educativas para cultivarlo. Siguiendo a Bisquerra (2011) las experiencias emocionales positivas tienden a repetirse activando una respuesta de aproximación. Así pues, si el alumnado experimenta emociones positivas vinculadas al acto de leer tenderá a repetir la acción. Por todo ello diseñamos una propuesta de intervención en el aula que gira en torno a una selección de cuentos (álbumes ilustrados) como recurso para trabajar la comprensión de las emociones, posibilitando al mismo tiempo generar emociones positivas en el alumnado a través de la lectura compartida de cuentos. Además, dicha propuesta pretende implementarse de forma sistemática y simultánea en los dos contextos más importantes de la vida del niño/a: la escuela y la familia. Todo ello con objeto de generalizar la comprensión de las emociones (Conciencia emocional interpersonal) en el alumnado de edades tempranas.

### **El álbum ilustrado como recurso para trabajar la conciencia emocional interpersonal.**

Atendiendo a Tejerina (2008), el álbum ilustrado constituye actualmente un género que ha obtenido una relevancia extraordinaria en la educación de los primeros lectores. Como señala Durán (2000), es el género en el que las imágenes tienen un papel fundamental, están secuenciadas, cuenta con una historia y presenta una ficción, mientras que el libro de imágenes no lo hace. Además, según esta autora, el álbum ilustrado puede contarse solamente con la imagen o bien combinar el código escrito con la ilustración. Esta segunda forma es más interesante para la educación literaria de los primeros lectores e iniciación a la lectoescritura.

López Cassá (2011) postula que los cuentos constituyen uno de los recursos más utilizados en la escuela para trabajar la Educación Emocional pues posibilita al pequeño/a identificarse con sus personajes y con sus sentimientos, generando así vínculos emocionales. Atendiendo a Calderón y Álvarez (2010), la literatura infantil posibilita al niño/a identificar, analizar y canalizar sus sentimientos, aprendiendo a enfrentarse a ellos y a conocer las consecuencias de los mismos. Por todo ello, es pertinente seleccionar álbumes ilustrados para trabajar la comprensión de las emociones de los más pequeños, en el ámbito escolar y familiar, posibilitando al niño/a: una

adecuada identificación y verbalización de las emociones trabajadas y una correcta atribución causal de las mismas, animando paralelamente el proceso de lectoescritura de los más pequeños/as.

### **Selección de álbumes ilustrados para trabajar la comprensión de las emociones en el alumnado de edades tempranas**

Hemos elaborado una selección de cuentos con el propósito de trabajar la Conciencia Emocional Interpersonal, simultáneamente, en el contexto escolar y familiar , pretendiendo así facilitar la generalización de la comprensión de las emociones en el niño/a de edades tempranas.

En el aula se diseña, a partir de la presente selección de cuentos, una propuesta educativa denominada “*La maleta de Pacótico Emociones*”, involucrando a las familias a través de un sistema de lectura de cuentos mediante el seguimiento con “*El carné lector Emocional*” Para ello, se diseña también una *guía didáctica, destinada* a las familias, con el propósito de ofrecer una orientación en el proceso de enseñanza de dicho aprendizaje emocional. Además, hemos diseñado fichas de trabajo relativas a cada cuento para consolidar la interiorización de dicho aprendizaje emocional tras la dinámica de la propuesta en el aula.

Para la selección de dichos cuentos hemos tenido en cuenta tres criterios:

*1.º criterio:* Que los cuentos seleccionados sean álbumes ilustrados, de modo que el dibujo o ilustración tenga más relevancia que el texto. Dotamos de importancia a la imagen pues el pequeño/a identificará mejor las emociones vividas por el protagonista del cuento, facilitando así su identificación, su adecuada verbalización y la toma de conciencia de las mismas. Se intenta huir de ilustraciones que presenten expresiones emocionales ambiguas o que les induzcan a error o bien que los personajes del cuento no tengan rostro (ej. un círculo o un cuadrado), de forma que no genere al pequeño/a ninguna contradicción entre la emoción trabajada y la expresión emocional manifestada por el personaje.

*2.º criterio:* Seleccionar cuentos contemporáneos, es decir, diferentes a los tradicionales, en los que no figure la dicotomía entre buenos y malos, ya que deseamos mostrar personajes ambivalentes, es decir que pueden ser malos y buenos al mismo tiempo, como somos todos en realidad, transmitiendo finalmente un mensaje positivo.

*3.º criterio:* Atender a la capacidad de agrandar al niño/a de 2-3 años, de proporcionarle emociones positivas como la alegría o el entusiasmo ante la escucha del cuento, pues si los pequeños/as disfrutan de ello, desearán repetir la experiencia, les solicitarán a su papá/mamá que le cuenten cuentos y ello tendrá una gran repercusión educativa en su proceso de lectoescritura, especialmente entendida como estrategia de animación inicial a la lectura.

A continuación presentamos la referencia y sinopsis de cada uno de los cuentos seleccionados en nuestra propuesta (Tablas 1 a 5).

Tabla 1. Selección de cuentos para trabajar la alegría

Cuentos para trabajar la alegría	
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Trace Moroney, (2007). <i>Cuando estoy contento</i>. Madrid. Editorial SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Este cuento no presenta trama o historia. Pero informa al niño/a que sentirse contento es agradable y le recuerda a través de tiernas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que generalmente hacen sentir al niño/a contento. En algunas de sus ilustraciones refleja la alegría de estar cerca de miembros de la familia (su papá, su abuelita).</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Keselman, G. (2009). <i>El regalo</i>. Madrid Editorial: La Galera.</p> <p><b>Sinopsis:</b> El cuento narra la historia de unos padres (señores <i>buenospadres</i>) que días antes del cumpleaños de su hijo, no tienen ni idea de qué le van a regalar. Entonces le preguntan al niño y éste contesta con nueve adjetivos cómo le gustaría que fuese su regalo. Sus padres acaban de confundirse del todo y finalmente no encuentran nada para regalarle. El día de su cumpleaños le dan un fuerte abrazo, y este abrazo reúne todos los adjetivos nombrados por el niño del mejor regalo del mundo.</p>
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Chandro, J.C. (2012). <i>Te quiero un montón</i>. Madrid Ed. Bruño.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Garbancito se siente triste. Su papá está de viaje y su mamá tenía mucho trabajo y no podía jugar con él. Garbancito le pide a su mamá que le lea un cuento pero ella dice que tiene mucho trabajo. Después le ruega que le diga que le quiere y entonces su mamá le dice <i>te quiero mucho</i>, de un montón de formas divertidas, compartiendo risas y alegrías.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Mcbratney, S. (2012). <i>Adivina cuánto te quiero</i>. Madrid Ed. Kókinos.</p> <p><b>Sinopsis:</b> La liebre pequeña color de avellana intenta encontrar el modo ideal de expresar el tamaño de su amor hacia su papá (la gran liebre). A lo largo del cuento tanto la pequeña y la liebre grande intentan medir el amor que siente el uno por el otro.</p>

Tabla 2. Selección de cuentos para trabajar el miedo

Cuentos para trabajar el miedo	
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Moroney, T. (2007). <i>Cuando tengo miedo</i>. Madrid Editorial SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> No hay trama en este álbum ilustrado. En él se reflejan, a través de preciosas ilustraciones de un conejito blanco, las situaciones que provocan generalmente miedo a un niño/a pequeño/a (miedo a los fantasmas, a la oscuridad, a los abusones y a las arañas), incidiendo en que a cada persona le dan miedo diferentes cosas. Aporta al mismo tiempo soluciones para vencer sus miedos (hablar con alguien de las cosas que dan miedo, disfrazarse y jugar a dar miedo),</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Coentín, P. (2007). <i>¡Papá!</i> Barcelona. Ed. Corimbo.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Este cuento a través de tiernas imágenes cargadas de humor nos narra el miedo mutuo que siente un niño y un ser extraño (una especie de pequeño dragón), cuando se encuentran en la misma cama. Las familias de ambos intentan clamarlos, aunque ellos no son conscientes del motivo real de su miedo. Finalmente ellos dos son los que tienen que aceptarse el uno al otro y vencer su miedo durmiendo en la misma cama.</p>
<p><b>Datos bibliográficos:</b> D'Allance, M. (2002). <i>Cuando tenía miedo a la oscuridad</i>. Barcelona. Ed. Corimbo.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Es tarde y Roberto debe irse a dormir. En la cama escucha ruidos y los muebles de su habitación parecen transformarse. Roberto siente mucho miedo. Finalmente vencerá su propio miedo con la ayuda de su osito de peluche.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Rius, R. (2010). <i>Marcos ya no tiene miedo</i>. Colección Cuentos para sentir. Día a día. Madrid. Ed. SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Marcos siempre encuentra mil excusas para no irse a dormir porque es un poquito miedoso y no quiere quedarse solo y a oscuras. Un día descubre un monstruo escondido dentro de su armario. El monstruo se convertirá en su gran amigo y se quedará a vivir junto a Marcos para siempre.</p>

Tabla 3. Selección de cuentos para trabajar la tristeza

Cuentos para trabajar la tristeza	
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Moroney, T. (2007). <i>Cuando estoy triste</i>. Madrid. Editorial SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Este álbum ilustrado no presenta trama pero informa al niño/a que sentirse triste no es agradable pero todas las personas nos sentimos tristes alguna vez. A través de las bonitas ilustraciones de un conejito blanco, nos muestra las diversas situaciones que generalmente pueden provocar tristeza a un niño/a pequeño/a (una discusión entre papá y mamá, cuando se está enfermo/a, cuando alguien muere), así como las distintas maneras de afrontarla (bañarse con agua calentita, escuchar canciones bonitas, estar junto a las familia y amigos, un abrazo de alguien a quien quiere).</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Ruillier, J. (2005). <i>Por cuatro esquinitas de nada</i>. Barcelona. Editorial Juventud.</p> <p><b>Sinopsis:</b> A Cuadradito le gusta divertirse con sus amigos redonditos pero ¿cómo puede reunirse con ellos en la casa grande? ¡La puerta es redonda! Él se siente muy triste porque es cuadrado y no puede entrar. Al principio los circulitos redonditos piensan en cortarle las esquinas a cuadradito pero al final caen en la cuenta de que no es Cuadradito el que tiene que cambiar, sino la puerta. Así pues le cortan cuatro esquinitas a la puerta que permiten entrar en la casa grande a Cuadradito.</p>
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Van Genechten, G. (2013). <i>La luna está triste</i>. Madrid. Ed. Edelvives.</p> <p><b>Sinopsis:</b> El elefante ve a la luna triste y desea consolarla dándole un beso (empatía) pero no puede y requiere la ayuda de sus otros amigos. Finalmente sus amigos ayudan al elefante, (conductas prosociales), la luna recibe un beso de sus cinco amigos y vuelve a sonreír.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Ibarrola, B. (2007). <i>¿Qué le pasa a Mugán?</i> Colección cuentos para sentir. Barcelona: Editorial SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Mugán es un monito que vive con una gran familia. Todos tienen tiempo para trabajar y divertirse, pero cuando es la hora de divertirse Mugán se queda pensativo. El jefe Torunga reúne a toda la familia con el fin de averiguar el porqué Mugán se siente tan triste pero ninguno adivina la causa de su tristeza. Finalmente sólo Torunga conoce lo que le sucede a Mugán.</p>

Tabla 4. Selección de cuentos para trabajar el enfado

Cuentos para trabajar el enfado	
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Moroney, T. (2007). <i>Cuando estoy enfadado</i>. Madrid: Editorial SM.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Este álbum ilustrado no tiene trama pero informa al pequeño de que estar enfadado no es malo, pues todos nos enfadamos alguna vez y sentimos que vamos a estallar. No pasa nada por enfadarse, siempre y cuando no hagamos daño a nadie. Este cuento, a través de tiernas ilustraciones de un conejito blanco, muestra al niño/a diversas situaciones que pueden provocarle enfado (que le destrocen su castillo de arena, que se rían de él, que le regañen por cosas que no ha hecho), así como diferentes formas de gestionarla. (respirar hondo, estar tranquilo en su lugar favorito, hablar con alguien del enfado).</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Carle, E. (2011). <i>La mariquita gruñona</i>. Madrid: Editorial Kókinos.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Mariquita gruñona no quiere compartir su desayuno (pulgonos) con la mariquita simpática. No sabe lo que es compartir y se cree más grande y mejor que nadie. Durante el cuento la mariquita gruñona alza su vuelo buscando pelea por todos los lugares, pero ningún animal es lo suficientemente grande para ella. Hasta que la cola de una ballena le da tal patada que la mariquita aterriza en el mismo lugar donde estaba antes. Finalmente, mojada y hambrienta, decide compartir su desayuno con la mariquita simpática.</p>
<p><b>Datos bibliográficos:</b> D'Allance, M. (2010). <i>Vaya rabieta</i>. Barcelona: Editorial Corimax.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Roberto no ha tenido un buen día y se encuentra de mal humor. Su papá le castiga en su habitación. Entonces Roberto siente una cosa terrible que le sale de dentro y empieza a romperlo todo (su propia rabia se convierte en un monstruo). Finalmente, Roberto consigue tranquilizarse y reconciliarse con su papá.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Serrano, L. (2013). <i>Cuando estoy enfadado</i>. Madrid: Editorial Anaya.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Un niño que se enfada muchísimo. Se enfada tanto que tumba edificios de una patada, ladra a los perros, le sale humo por la nariz, pisa tan fuerte que rompe el suelo, rompe cristales con su mirada y ni la lluvia se atreve a mojarlo. Pero la invitación a jugar a la pelota de una amiga le hace olvidar su enfado convirtiéndolo en alegría.</p>

Tabla 5. Selección de cuentos para trabajar las cuatro emociones

<b>Cuentos para trabajar las cuatro emociones simultáneamente</b>	
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Slegers, L. (2012). <i>Las emociones de Nacho</i>. Madrid: Edelvives.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Las emociones están presentes en la vida de Nacho. Cuando está enfadado o triste necesita de los demás y cuando se siente contento desea contárselo al mundo entero.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Llenas, A. (2012). <i>El monstruo de colores</i>. Barcelona: Flamboyant.</p> <p><b>Sinopsis:</b> El monstruo de colores no tiene ni idea de que le sucede. Se ha hecho un lío con las emociones y necesita poner en orden a la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia y la calma. Pero para ello necesita de su amiga, quien le ayudará a describir las emociones y a catalogarlas en su bote correspondiente.</p>
<p><b>Datos bibliográficos:</b> Browne, A. (2012). <i>¿Cómo te sientes?</i> Sevilla. Editorial Kalandra Ed. Andalucía.</p> <p><b>Sinopsis:</b> A veces el monito está aburrido y a veces se siente solo. Otras veces está muy triste... y en cambio otras se siente muy contento.</p>	<p><b>Datos bibliográficos:</b> Miranda, A. (2009). <i>Monstruo triste, monstruo feliz</i>. Barcelona: Editorial Océano.</p> <p><b>Sinopsis:</b> Los monstruos también viven emociones. En este cuento el niño/a encontrará una colección de máscaras para ponerse en la piel de un monstruo, decir lo que siente y expresarlo corporalmente.</p>

### Implicaciones educativas

Para finalizar, queremos destacar las aportaciones educativas que nuestra selección de cuentos aporta a la Educación Emocional de los más pequeños.

Los cuentos seleccionados para trabajar la alegría están vinculados fundamentalmente al amor parental pues suponemos que nuestro alumnado ha presentado con anterioridad y atendiendo a diversos estudios (Palacios, Marchesi y Coll, 1999) un patrón de *apego seguro* a la figura materna, por ser este patrón el más frecuente y lo manifiestan a través de la alegría al estar junto a ella. Nosotras consideramos que a los 2-3 años el patrón de *apego seguro* se extiende a otros familiares, que se relacionen frecuentemente con el niño/a, aunque pudiera darse el caso de que un niño/a puede manifestar un patrón de *apego seguro* con la madre y un estilo de *apego evitativo* con el padre o viceversa. En cualquier caso, si algún alumno/a presenta un patrón de apego diferente al seguro los cuentos aquí seleccionados podrían fortalecer los vínculos afectivos con sus progenitores. Además, algunos de éstos posibilitan a las familias tomar conciencia de compartir el tiempo con sus hijos/as.

En cuanto al miedo, la mayoría de los cuentos seleccionados se centran en el miedo a la oscuridad, pues su objetivo es evitar las pesadillas nocturnas. Solamente el cuento “Cuando tengo miedo” trata diversos miedos (incluyendo el miedo a la oscuridad): miedo a las arañas, a los fantasmas y a los abusones, posibilitando al mismo tiempo diversas formas de afrontarlo.

En relación a los cuentos destinados a trabajar la tristeza lo hacemos a través de la transformación de esa emoción, es decir, el protagonista del cuento convierte su tristeza inicial en alegría, de manera que trabajamos al mismo tiempo dos emociones contrapuestas, salvo el cuento “Cuando estoy triste” que detalla los diferentes motivos por los que un niño/a puede sentir tristeza (si se le muere alguien que quiere, si se encuentra enfermo/a o si su papá y mamá discuten) ofreciendo además estrategias de afrontamiento.



Y, por último, los cuentos destinados a trabajar el enfado/ira facilitan al niño/a distintas maneras de gestionarlo a través de su identificación con los protagonistas de los cuentos. Estos cuentos adquieren una gran relevancia en estas edades dado que nos encontramos en la denominada “fase de oposición”. Esta fase constituye la primera de la etapa del personalismo postulada por Wallon (1979), durante la cual los niños/as manifiestan las típicas rabietas constituyendo ésta una etapa de autoafirmación personal e insistencia en la propiedad de los objetos. Por lo que consideramos que estos cuentos pueden ser una herramienta muy útil para conseguir que el niño/a supere esta fase con menor dificultad.

Por último, seleccionamos cuatro cuentos para trabajar las cuatro emociones a modo global. Dos de ellos “Las emociones de Nacho” y “Monstruo triste, Monstruo Feliz” invitan al niño/a a jugar con las emociones, a través de máscaras, rimas y solapas compartiendo momentos agradables con sus familiares.

La aportación de los álbumes ilustrados aquí presentados es trabajar la comprensión de cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de una propuesta educativa compartida entre la escuela y la familia. Esta selección de cuentos se convierte en un recurso muy útil para implicar a las familias en la Educación Emocional de sus hijos/as, así como contribuir a su desarrollo como primeros lectores.

### Referencias bibliográficas

- Avis, J. y Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child development*, 62, 460-467.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Calderón, F. y Álvarez, M. (2010). Educación Emocional a través de los cuentos. En L. Abad y J. A. Flores (Dirs.), *Emociones y sentimientos, enfoques interdisciplinares: la construcción sociocultural del amor* (pp. 429-443). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chica, L. (2013). *¿Quién eres tú?* Barcelona: Alienta.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinosa*. Barcelona: Destino.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed. Recognizing faces and feeling to improve communications and emotional life*. Nueva York: Times Books.
- Fernández-Abascal, E. (2011). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hoffman, M. L. (1992) *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Cornellá del Llobregat: Idea Books.
- López-Cassá, E. (2005) La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) 153-167.
- López-Cassá, E. (2011). Bases didácticas de la Educación Emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación.1 Psicología evolutiva. Psicología y Educación*. Alianza Editorial.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55(1), 5-14.
- Tejerina, I. (2008). Un modelo de análisis del álbum ilustrado. Siete ratones ciegos de Ed. Joung. *Cuadernos de literatura infantil y Juvenil. CLIJ*, 215, 44-52.
- Vasta, R., Haith, M. y Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.



# PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA ANALIZAR LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL DE LA REGIÓN DE MURCIA

Ana M.<sup>a</sup> Benito Ruiz y M.<sup>a</sup> Ángeles Gomariz Vicente

(Universidad de Murcia)

## Introducción

En esta comunicación presentamos el proceso seguido para la elaboración, evaluación y posterior validación de un instrumento de análisis documental, dirigido a detectar la presencia, o en su defecto, la ausencia de objetivos, contenidos y actividades de Educación Emocional en los Planes de Acción Tutorial, en adelante PAT, en la Región de Murcia, en adelante, RM.

Esta parte del estudio se enmarca en una investigación más amplia, en la que pretendemos abordar el papel del tutor en el desarrollo de la Educación Emocional en edades tempranas y su concreción del PAT al aula.

Los ejes clave de nuestra investigación giran en torno al desarrollo de la Orientación educativa, a través de la acción tutorial, en la etapa de Educación Infantil, centrandó nuestra atención en la Educación Emocional, que actualmente se considera una dimensión fundamental para el desarrollo integral del alumnado.

Si descendemos al proceso de Orientación Educativa, entendemos por ésta:

*Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos -tutores, orientadores, profesores- y sociales -familia, profesionales y para profesionales (Boza y otros, 2001: 20).*

Coincidimos con Álvarez (2003) en entender la Acción Tutorial como una concreción de la Orientación educativa, siendo una acción formativa y de ayuda que el profesor-tutor, y el resto del equipo docente, realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal en los ámbitos personal y escolar, a la vez que ejercen su función docente.

La reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) mantiene las funciones que la LOE (2006) atribuye al profesorado en su art. 91, entre las que aparecen las de orientación educativa, tutoría y colaboración en el desarrollo social, afectivo e intelectual del alumnado. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, la Orientación y la Acción Tutorial no

están desarrolladas en una normativa legal educativa específica, aunque sí le son atribuibles unas características básicas, tal y como contempla García Fernández (2009), éstas son: forman parte de la enseñanza, son labor de todo el profesorado (aunque repercute directamente en la figura del profesor-tutor y de los especialistas en Orientación Educativa) y debe explicitarse, sistematizarse y organizarse en un plan de Orientación y Acción Tutorial.

Por tanto, consideramos que, la educación no puede ser concebida como un simple proceso que incide exclusivamente en el área cognitiva del alumno, sino que debe englobar a toda la personalidad, siendo precisamente la Orientación Educativa, como función global de la educación, y la Acción Tutorial, las que proporcionan la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Además, el punto de partida de cualquier acción educativa y/o proceso de planificación es, según Pro (2009), el análisis del currículo ya que éste se configura como eje vertebrador de cualquier propuesta de intervención. En concreto, el currículo estatal de nuestro contexto para la Educación Infantil, lo hallamos en el RD 1630/06 (MEC, 2007) concretado en el Decreto 254/2008 de la Región de Murcia. En dicho RD se afirma que el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo. Por tanto, lo emocional constituye un aspecto central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centrándonos en la Educación Emocional, núcleo de interés de nuestro trabajo, la entendemos como: “el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales (pone el acento entre la interacción persona-ambiente) como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, 2000, 2002 y 2003).

Así, entre los objetivos específicos de nuestro estudio, se haya:

- Explorar la presencia de objetivos, contenidos y actividades de Educación Emocional en los Planes de Acción Tutorial de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Este objetivo nos conduce a diseñar un instrumento *ad hoc*, que nos permita analizar documentalmente de manera objetiva y exhaustiva los Planes de Acción Tutorial de la Región de Murcia, en relación a la inclusión de la Educación Emocional en los mismos.

## **Metodología**

El proceso que hemos seguido para realizar el instrumento que permita valorar la inclusión o, en su defecto, la ausencia de estos tres aspectos (objetivos, contenidos y actividades) en los Planes de Acción Tutorial ha consistido en las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica de cara al establecimiento del marco teórico y de la delimitación de aspectos centrales del proceso tales como la determinación de los ítems a estudiar.

Nos hemos basado en la bibliografía existente sobre Educación Emocional. En concreto, en autoras como López Cassá (2005), perteneciente al GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), que establecen los objetivos, los contenidos y algunas propuestas prácticas de la Educación Emocional que pueden lograrse en la etapa de la Educación Infantil. Entre los objetivos ésta contempla:

- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Mejorar la capacidad para desarrollarse uno mismo y para hacerlo con los demás. También el desarrollo del control de la impulsividad.
- Favorecer la calidad y cantidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

Estos objetivos se concretan en los siguientes contenidos educativos, según López Cassá (2005: 157-158):

- *Conciencia emocional.* Implica el tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal o no verbal. Así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.
- *Regulación emocional.* La capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.
- *Autoestima.* Es la forma de evaluarnos a nosotros mismos.
- *Habilidades-socioemocionales.* El reconocer los sentimientos y las emociones de los demás, ayuda a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, entre otras.
- *Habilidades de vida.* Experimentar bienestar con los amigos, con las familias y en las actividades sociales.

Además de basarnos en la bibliografía, citada, hemos considerado, los objetivos y contenidos propios de la etapa de Educación Infantil y nos hemos apoyado en la Orden 22 de septiembre de 2008 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil para la RM y en la Orden de 13 de septiembre de 2007 por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria. El motivo es porque algunos centros elaboran el PAT para ambas etapas conjuntamente debido a que la normativa vigente exige elaborar este Plan, pero no concreta la estructura del mismo.

- Construcción del instrumento de análisis documental para estudiar los PAT.

El protocolo inicial constaba de 60 ítems, divididos en dos bloques (estructurados en tres dimensiones: objetivos, contenidos y actividades) dirigidos a:

1.1. Analizar la presencia o en su defecto la ausencia de objetivos, contenidos y actividades relacionados con la Educación Emocional en los PAT de la RM.

1.2. Analizar el grado de adecuación/inadecuación de los mismos.

Se propuso como categorías para la valoración del primer bloque: Sí / No/ Referencia textual del PAT. En caso afirmativo se especificará 1) explícitamente 2) implícitamente. Para el análisis del segundo bloque del instrumento, se proponen las siguientes categorías: 0) No aparece referenciado, 1) Muy insuficientemente, 2) Insuficientemente, 3) Ni insuficiente ni suficientemente, 4) Suficientemente y 5) Muy suficientemente.

La tarea del experto consistió en valorar el grado de claridad y el grado de representatividad de cada ítem. El grado de claridad (CL) referido a la valoración de la exposición de cada ítem considerando si se interpreta el contenido claramente, el lenguaje es adecuado, su redacción es comprensible o se aprecian errores gramaticales. El grado de representatividad (RE) referido a la valoración del contenido del ítem, respondiendo a si el ítem es significativo para los objetivos de la investigación o si duplica el contenido de otro. La escala que se facilitó a los expertos para realizar dicha valoración constaba de cuatro categorías: 1) Nada, 2) Poco, 3) Bastante; 4) Mucho. Se reservó un espacio en blanco para que pudieran hacer las aclaraciones que considerasen pertinentes.

- Proceso de validación del instrumento a través del juicio de expertos.

El perfil de los expertos evaluadores es el que se detalla a continuación:

- Dos profesoras titulares de la Universidad de Murcia y doctoras en Pedagogía, con experiencia en investigación educativa.
- Cinco licenciados/as en Psicología y/o en Psicopedagogía. Profesionales en activo, coordinadores de Departamento de Orientación o que desarrollan su labor en Equipos que atienden a la etapa de Educación Infantil.

Tras la revisión y análisis de sus aportaciones, decidimos reducir el protocolo inicial de 60 a 56 ítems, divididos en dos bloques (estructurados en las tres dimensiones propuestas inicialmente: objetivos, contenidos y actividades) dirigidos a:

1.1 Analizar la presencia o en su defecto la ausencia de objetivos, contenidos y actividades relacionados con la Educación Emocional en los PAT de la RM.

1.2 Analizar el grado de concreción / nivel de especificidad de los mismos.

En relación con las graduaciones para valorar cada uno de los ítems, decidimos que para el primer bloque sea: Sí /No/ Referencia textual del PAT. En caso afirmativo se especificará 1) explícitamente 2) implícitamente. Y para el segundo bloque del instrumento se modifica la escala

inicialmente propuesta por la siguiente: 1) No aparece referenciado, 2) Se nombra, 3) Se nombra y se define.

## Resultados

Analizamos los resultados a través del paquete estadístico SPSS V.15 para Windows. A continuación presentamos los estadísticos descriptivos obtenidos para cada ítem del instrumento, en el Bloque I (Tabla 1) y en el Bloque II (Tabla 2).

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos Bloque I.*

Ítem	Media	Desv. típ.	Ítem	Media	Desv. típ.
V1.1CL	3,38	,916	V2.7RE	4,00	,000
V1.1RE	3,50	,756	V2.8CL	3,75	,463
V1.2CL	3,63	,518	V2.8RE	4,00	,000
V1.2RE	3,63	,518	V2.9CL	3,75	,463
V1.3CL	3,63	,518	V2.9RE	3,88	,354
V1.3RE	3,88	,354	V2.10CL	3,75	,463
V1.4CL	3,63	,518	V2.10RE	3,75	,463
V1.4RE	3,88	,354	V2.11CL	3,63	,518
V1.5CL	3,88	,354	V2.11RE	3,63	,518
V1.5RE	4,00	,000	V3.12.1CL	3,50	1,069
V1.6CL	3,88	,354	V3.12.1RE	3,88	,354
V1.6RE	4,00	,000	V3.12.2CL	3,25	1,035
V2.7CL	3,75	,463	V3.12.2RE	3,75	,463
V3.12.3CL	3,63	1,061	V3.14.4RE	3,50	,926
V3.12.3RE	4,00	,000	V3.15.1CL	3,88	,354
V3.13.1CL	3,88	,354	V3.15.1RE	3,25	1,035
V3.13.1RE	3,75	,463	V3.15.2CL	3,88	,354
V3.13.2CL	3,38	1,061	V3.15.2RE	4,00	,000
V3.13.2RE	3,63	,518	V3.15.3CL	3,63	,744
V3.13.3CL	3,00	1,195	V3.15.3RE	3,75	,463
V3.13.3RE	3,50	,756	V3.15.4CL	3,63	,518
V3.13.4CL	3,50	,535	V3.15.4RE	3,75	,707
V3.13.4RE	3,63	,518	V3.16.1CL	3,63	,744
V3.14.1CL	3,75	,463	V3.16.1RE	3,75	,707
V3.14.1RE	3,88	,354	V3.16.2CL	3,75	,463
V3.14.2CL	3,75	,463	V3.16.2RE	3,00	1,195
V3.14.2RE	3,75	,707	V3.16.3CL	3,63	,518
V3.14.3CL	3,75	,463	V3.16.3RE	3,25	,886
V3.14.3RE	4,00	,000	V3.16.4CL	3,38	,916
V3.14.4CL	3,63	,518	V3.16.4RE	3,75	,707



Tabla 2. Estadísticos descriptivos

Ítem	Media	Desv. típ.	Ítem	Media	Desv. típ.
VV1.1CL	3,63	,744	VV3.13.2CL	3,25	1,035
VV1.1RE	3,63	,744	VV3.13.2RE	3,38	,518
VV1.2CL	3,75	,463	VV3.13.3CL	2,88	1,126
VV1.2RE	3,75	,463	VV3.13.3RE	3,38	,744
VV1.3CL	3,63	,518	VV3.13.4CL	3,63	,518
VV1.3RE	3,75	,463	VV3.13.4RE	3,63	,518
VV1.4CL	3,63	,518	VV3.14.1CL	3,88	,354
VV1.4RE	3,75	,463	VV3.14.1RE	3,88	,354
VV1.5CL	4,00	,000	VV3.14.2CL	3,88	,354
VV1.5RE	4,00	,000	VV3.14.2RE	3,63	,744
VV1.6CL	4,00	,000	VV3.14.3CL	3,88	,354
VV1.6RE	4,00	,000	VV3.14.3RE	4,00	,000
VV2.7CL	4,00	,000	VV3.14.4CL	3,75	,463
VV2.7RE	4,00	,000	VV3.14.4RE	3,75	,707
VV2.8CL	4,00	,000	VV3.15.1CL	3,88	,354
VV2.8RE	4,00	,000	VV3.15.1RE	3,38	1,061
VV2.9CL	3,75	,463	VV3.15.2CL	4,00	,000
VV2.9RE	3,88	,354	VV3.15.2RE	4,00	,000
VV2.10CL	3,88	,354	VV3.15.3CL	3,63	,744
VV2.10RE	3,88	,354	VV3.15.3RE	3,75	,463
VV2.11CL	3,75	,463	VV3.15.4CL	3,75	,463
VV2.11RE	3,75	,463	VV3.15.4RE	4,00	,000
VV3.12.1CL	3,50	1,069	VV3.16.1CL	3,50	,756
VV3.12.1RE	3,88	,354	VV3.16.1RE	3,50	,756
VV3.12.2CL	3,38	1,061	VV3.16.2CL	3,75	,463
VV3.12.2RE	3,88	,354	VV3.16.2RE	3,25	1,035
VV3.12.3CL	3,63	1,061	VV3.16.3CL	3,75	,463
VV3.12.3RE	4,00	,000	VV3.16.3RE	3,38	,916
VV3.13.1CL	4,00	,000	VV3.16.4CL	3,63	,744
VV3.13.1RE	4,00	,000	VV3.16.4RE	3,63	,744

Como se aprecia, la gran mayoría de los ítems obtienen una puntuación media superior a 3, lo que indica que la valoración media de los expertos se sitúa entre las opciones *Bastante* y *Mucho*, respecto a claridad y a representatividad. Encontramos la excepción del ítem 13.3 en claridad que obtiene una media (2,88) situada entre las opciones *Poco* y *Bastante*. Destacamos en sombreado aquellos ítems que presentan una desviación típica más elevada (superior o igual a 0,8), lo que muestra una mayor dispersión en las respuestas de los expertos. Estos ítems fueron sometidos a un contraste con la bibliografía sobre la temática y finalmente fueron aceptados.

Presentamos el análisis de frecuencia y porcentajes de aquellos ítems que consideramos requieren ser comentados (Tablas 3, 4, 5 y 6).

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes

	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	F	%	F	%	F	%	F	%
V3.13.3RE	1	12,5	2	25	1	12,5	4	50
VV3.13.3CL	1	12,5	2	25	2	25	3	37,5

La valoración de estos ítems por los expertos ha sido muy dispersa. Si bien es cierto, en ambos, la categoría “Mucho” obtiene un mayor porcentaje.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes

	Nada		Mucho	
	F	%	F	%
V3.12.3CL	1	12,5	2	25

Este ítem ha sido valorado de mucha claridad por dos expertos y de nada claro por uno de ellos.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes

	Mucho			Mucho	
	F	%		F	%
V1.5RE	8	100	VV2.7RE	8	100
V1.6RE	8	100	VV2.8CL	8	100
V2.7RE	8	100	VV2.8RE	8	100
V2.8RE	8	100	VV3.12.3RE	8	100
V3.12.3RE	8	100	VV3.13.1CL	8	100
V3.15.2RE	8	100	VV3.13.1RE	8	100
VV1.5CL	8	100	VV3.14.3RE	8	100
VV1.5RE	8	100	VV3.15.2CL	8	100
VV1.6CL	8	100	VV3.15.2RE	8	100
VV1.6RE	8	100	VV3.15.4RE	8	100
VV2.7CL	8	100			

Estos ítems han sido valorados por los expertos como muy claros y/o representativos respectivamente.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes

	Poco		Mucho	
	F	%	F	%
V3.14.2RE	1	12,5	7	87,5
V3.14.4RE	2	25	6	75
V3.15.4RE	1	12,5	7	87,5
V3.16.1RE	1	12,5	7	87,5
V3.16.4RE	1	12,5	7	87,5
VV3.14.4RE	1	12,5	7	87,5

Estos ítems han sido valorados como muy representativos como mínimo por 5 de los expertos, a pesar de que algunos de ellos, los consideren poco representativos.

Para el resto de los ítems, la mayoría de ellos (60) han sido valorados por los expertos en las categorías Bastante o Mucho.

Realizado el análisis de concordancia entre los expertos, apreciamos los siguientes datos (Tablas 7 y 8).

*Tablas 7 y 8. Estadísticos de contraste*

Representatividad	
N	
W de Kendall	
Chi-cuadrado	
gl	
Sig. asintót.	
Claridad	
N	
W de Kendall	
Chi-cuadrado	
gl	
Sig. asintót.	

Podemos afirmar que, en la representatividad de los ítems se aprecia concordancia estadísticamente significativa ( $p=,002$ ) entre los jueces aunque la fuerza de dicha concordancia sea baja ( $w=,202$ ). Sin embargo, si evaluamos el grado de claridad, el grado de concordancia entre los jueces ( $w=,135$ ) no es estadísticamente significativo ( $p>,005$ ). Esto podría ser debido a que el perfil de nuestros evaluadores se puede subdividir en dos: expertos del ámbito universitario y profesionales de la educación en activo o bien que al ser un instrumento de análisis documental, puede que la redacción de los ítems no haya resultado homogéneamente clara para todos los jueces. Aunque debemos tener en cuenta que en este instrumento los ítems deben ser claros exclusivamente para la investigadora, que será la encargada de analizar documentalmente los PAT.

Procedemos con el análisis cualitativo del instrumento, según las apreciaciones de los expertos y su contraste con la bibliografía existente en materia de Educación Emocional (Tabla 9).



Se ha adecuado la escala para valorar el segundo bloque del instrumento, atendiendo a las sugerencias y apreciaciones de los expertos, quedando ésta de la siguiente manera: 1) No aparece referenciado, 2) Se nombra, 3) Se nombra y se define.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. (2003). La Acción Tutorial como factor de calidad de la educación. En L. León (Coord.), *Contextos Educativos y Acción Tutorial* (pp.71-109). Madrid: Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-183). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.<sup>a</sup> C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 6 de Agosto de 2008).
- Decreto 286/2007, de 13 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria (BORM de 26 de Septiembre de 2007).
- García Fernández, S. (2009). La tutoría en educación primaria. *Revista digital reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 6, Recuperado de [http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo09\\_Garcia\\_Fernandez\\_Susana2.pdf](http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo09_Garcia_Fernandez_Susana2.pdf)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad (BOE de 10 de Diciembre de 2013).
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BORM de 11 de Octubre de 2008).

Pro, A. de (2009). ¿Qué investigamos sobre la didáctica de las ciencias experimentales en nuestro contexto educativo? *Investigación en la escuela*, 69, 45-60.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de Enero de 2007).



# APRENDEMOS MATEMÁTICAS EN LA BIBLIOTECA DEL COLEGIO

M.<sup>a</sup> Eugenia Álvarez Carmona, Carmen Meseguer Albaladejo

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Las matemáticas son un instrumento indispensable en nuestra vida cotidiana, un elemento más que conforma nuestra realidad diaria, y al que recurrimos, de forma inconsciente, para resolver las distintas situaciones que se nos presentan.

Sin embargo, esta realidad no parece ser tan obvia y, nos encontramos que en muchas ocasiones, los alumnos presentan dificultades para asociar las matemáticas con su entorno circundante. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, ha tenido tradicionalmente un fuerte carácter deductivo, fomentando casi exclusivamente el aprendizaje memorístico de conceptos, teoremas y fórmulas, y que poco o nada tienen que ver con la realidad que van a afrontar día a día estos alumnos.

La OCDE (2004) define la competencia matemática como la capacidad para reconocer, comprender y participar en las matemáticas y opinar con fundamento sobre el papel que desempeñan las matemáticas en la vida diaria. Además, autores como Friz, Sanhueza y Figueroa (2011), destacan la importancia de aplicar conocimientos de la vida cotidiana para el desarrollo íntegro de la educación matemática, lo cual requiere el desarrollo no sólo de conocimientos específicos de este ámbito, sino también de destrezas más generales como la comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, capacidad para solucionar problemas y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación. Por ello, es importante fomentar el trabajo de las matemáticas desde los primeros niveles educativos, y más concretamente desde la etapa de Educación Infantil, pues los conocimientos que los niños adquieran en este periodo supondrán la base de los futuros aprendizajes que éstos realicen.

Atendiendo al marco legal vigente en el que se encuadran los currículos de Educación Infantil nos encontramos con el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre (a nivel nacional), y el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; en donde los contenidos aparecen estructurados en tres áreas: 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; 2. Conocimiento del entorno y 3. Lenguajes: comunicación y representación. Siendo la segunda área de conocimiento, donde se recogen los contenidos lógico-matemáticos específicos de esta etapa educativa. En dichos documentos se resalta la importancia de que los contenidos de estas áreas



se abordan por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el alumno. La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, que regula la ordenación de la Educación Infantil, expone el tratamiento globalizador en esta etapa educativa:

*Los contenidos de un área adquieren sentido desde la complementariedad con el resto de las áreas, y tendrán que interpretarse en las propuestas didácticas desde la globalidad de la acción y de los aprendizajes. Así, por ejemplo, el entorno no puede ser comprendido sin la utilización de los diferentes lenguajes y del mismo modo, la realización de desplazamientos orientados tiene que hacerse desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial (p. 1023).*

De esta manera y entendiendo que los niños aprenden de forma integrada y diversa, los contenidos serán trabajados teniendo en cuenta las tres áreas del currículo. Así pues, los contenidos relacionados con los aspectos lógico-matemáticos merecen un tratamiento que permita al niño trabajar de forma autónoma, así como comunicar y representar lo que ha realizado. Además, si bien la etapa educativa de Infantil permite diversidad de enfoques, haciendo un compendio de todos estos documentos oficiales, cabe señalar que las orientaciones metodológicas para la acción educativa como pilares fundamentales de toda propuesta de intervención: aprendizaje significativo, juego, atención a la diversidad, la creación de ambientes lúdicos, agradables y acogedores... Asimismo, surge la necesidad de establecer relaciones con la realidad del alumno y al trabajo transversal con otras áreas de conocimiento. Relaciones que hagan de lo que se estudia en la escuela, algo útil y significativo. Y, por otro lado, al uso de materiales, recursos y herramientas que permitan manipular, construir, experimentar para interiorizar conceptos abstractos a través de caso, modelos y situaciones reales. Privar a los alumnos de esta exploración de objetos del mundo que les rodea, implica negarles la auténtica integración de las bases del conocimiento, que les servirán para aprendizajes posteriores a lo largo de su vida.

Una vez sentadas las bases curriculares que sustentan esta propuesta, señalar que nuestro trabajo se ha basado en las consideraciones realizadas por Alsina (2012a) sobre la educación matemática en la etapa de Educación Infantil. Desde la perspectiva de este autor, la enseñanza de las matemáticas se debe impartir siguiendo un enfoque globalizado, que permita incorporar las conexiones matemáticas en las prácticas diarias de aula. Dichas conexiones matemáticas se refieren, por un lado, a las relaciones entre los diferentes bloques de contenido matemático y entre los contenidos y los procesos matemáticos definidos por la NCTM (intradisciplinariedad); y a las relaciones de las matemáticas con otras áreas de conocimiento y con el entorno que les rodea (interdisciplinariedad).

Esto implicará diseñar actividades que permitan trabajar de forma conjunta e integrada los cinco bloques de contenido matemático, sin que esto nos haga caer en el error de convertir a las matemáticas en una colección fragmentada de bloques de contenido, sino que constituyen un campo integrado de conocimiento. Desde este marco, el profesorado (y progresivamente el alumnado) tendría que reconocer la misma estructura matemática en contenidos aparentemente

diferentes. En el paralelismo entre los diferentes bloques de contenido matemático: Alsina (2012a) expone que hay unas mismas capacidades matemáticas que se repiten en todos ellos: identificar (definir o reconocer); relacionar (comparar); y operar (transformar), lo único que varía es el tipo de contenido: cualidades sensoriales, cantidades, posiciones y formas, atributos mesurables o datos (estadística y probabilidad). En nuestra intervención, partimos de que en la educación matemática resulta necesario proponer actividades que matematicen el entorno del alumno, es decir, actividades que relacionen las matemáticas con la vida cotidiana, de contextos que le sean cercanos y conocidos al alumno, y en los que pueda interactuar. Podrá de esta manera establecer conexiones entre las matemáticas intuitivas, informales, y lo que aprende en la escuela (Alsina, 2012b).

La propuesta de innovación pedagógica que presentamos, se realiza en un contexto real, la biblioteca del colegio, basándonos en un enfoque globalizado que permite el desarrollo de un aprendizaje significativo y un aprendizaje heurístico, fundamentado en la indagación y el descubrimiento a través de la participación activa del alumno. En definitiva, se pretende hacer de una materia, que tradicionalmente se imparte asociada a un contenido meramente teórico circunscrito al trabajo en el aula, un elemento más del entorno del alumno, un elemento con una utilidad práctica en la que se puede tocar y manipular.

La intervención que defendemos, busca no solo destacar la innovación que supone trabajar basándonos en el modelo de procesos y contenidos propuesto por Alsina, previamente reseñado, sino que en este caso, vamos un paso más allá y buscamos evaluar la misma en relación a la presencia o ausencia de los indicadores que definen cada uno de los procesos matemáticos en la práctica de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en la biblioteca del colegio. Dichos procesos que vamos a tratar, son: Resolución de problemas, Razonamiento y demostración, Conexiones, Comunicación y Representación. Para ello nos valdremos de los indicadores propuestos por la *National Council of Teachers of Mathematics* (2000).

### **Propuesta de intervención**

Los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar son:

1. Iniciar las habilidades matemáticas mediante la manipulación de los elementos de la biblioteca del colegio.
2. Identificar, representar y comunicar relaciones espaciales y geométricas.
3. Realizar de manera autónoma tareas sencillas para resolver problemas.

La puesta en práctica de la experiencia conlleva una secuencia de actuaciones:

### *1.º Matemización del contexto*

El contexto escogido para llevar a cabo esta experiencia es la biblioteca del centro escolar. Partimos de la base de que es un contexto de la vida cotidiana de los niños, conocido por ellos, y que ofrece muchas posibilidades para trabajar contenidos matemáticos de todos los bloques. En esta fase se ha profundizado en las posibilidades que ofrece la biblioteca del colegio para trabajar matemáticas, para ello, el equipo de maestras se ha reunido con el fin de matematizar el contexto elegido, es decir, concretar los contenidos que son más apropiados de trabajar en ella, y planificar cómo se trabajarán a través de los distintos procesos definidos por la NCTM: la resolución de problemas, el razonamiento y demostración; la comunicación y representación; y las conexiones.

### *2.º Trabajo previo en el aula*

Una vez que el equipo de maestras ha concretado los contenidos y la manera de trabajarlos, se ha realizado una asamblea en el aula, en la que se les ha contado a los alumnos un cuento relacionado con los contenidos matemáticos seleccionados para trabajarlos en la biblioteca, como son las formas geométricas, los números, colores... Una vez que se ha narrado el cuento a los alumnos, se les han realizado preguntas o comentarios, resaltando así los contenidos que son nuestro interés. Además, hemos analizado el cuento en sí, pues es un objeto del que se pueden extraer características susceptibles de investigar, con preguntas como: ¿Sabéis qué es esto?, ¿qué forma tiene?, ¿cómo es su portada?, ¿y qué colores?, ¿dónde guardamos los libros en clase?, ¿hay en el cole un lugar más grande donde están guardados muchos libros?, ¿cómo se llama ese lugar?...

Tras la introducción de la biblioteca, se les explica a los alumnos que van a ir allí, donde se realizan actividades como: contar los objetos que hay, observar las formas que tienen los objetos, medir su tamaño... Se les pregunta qué cosas van a necesitar, y entre todos se acuerda llevar la cámara de fotos para documentar lo que van observando, así como lápiz y hojas de registro para recoger los datos que se van descubriendo (a través de dibujos, etc.).

### *3.º Trabajo en contexto*

Ubicados en la biblioteca, hemos realizado las actividades planificadas. Para ello, la maestra tutora ha ido planteando a los alumnos preguntas, de manera que éstas supongan pequeños retos a resolver para sus alumnos. Estas actividades aparecen recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1 Contenidos y procesos matemáticos que se pretende trabajar en la biblioteca del centro

	<b>Resolución de problemas</b>	<b>Razonamiento y demostración</b>	<b>Comunicación y representación</b>	<b>Conexiones</b>
<b>Razonamiento lógico-matemático</b>	¿Cómo son las paredes de la biblioteca? ¿Son todas iguales? ¿Cómo son las mesas? ¿Y los libros? Tamaño/ Color/ Textura	Clasificar tamaño: grande/pequeño Comparar los objetos/texturas de las paredes. Realizar una seriación de libros por tamaño. Argumentar porqué hay objetos de diferentes materiales/ Formas/ Texturas	Expresar oralmente las observaciones y las respuestas a cuestiones previas planteadas: por ejemplo vemos los colores, tocamos las texturas...	<i>Lengua:</i> a través de la expresión oral, del vocabulario empleado en las descripciones... <i>C. del Medio:</i> conocimientos de distintos materiales del entorno.
<b>Numera ción y cálculo</b>	¿Cuántas estanterías, libros, ventanas, sillas para niños pequeños y mayores hay en la biblioteca? ¿Hay un libro, silla, mesa... para cada niño/a?	Comparar cantidades Justificar de cuáles hay más, de cuáles menos...	Expresar oralmente las observaciones y las respuestas a las cuestiones planteadas. Enumerar de forma oral el número de objetos. Expresar en un papel tantos palitos como libros, mesas, sillas...	<i>Lengua:</i> grafía de números, letras <i>C. del Medio:</i> observar y conocer con más detalle nuestro entorno
<b>Geometría</b>	¿Qué formas tienen los objetos que hay en la biblioteca? Cuadrado/ Triángulo/ Círculo	Justificar las formas de los objetos a partir de la observación de las diferentes propiedades geométricas Clasificar los objetos de la biblioteca según sus formas	Describir en voz alta las formas observadas utilizando juego construcciones... Dibujar las formas geométricas	<i>Conocimiento del entorno:</i> observar y reconocer las formas y cuerpos geométricos. <i>Expresión plástica:</i> dibujar las formas geométricas.
<b>Medida</b>	¿Cómo podemos saber cuánto mide de ancho y largo de la mesa? ¿Qué podemos usar para medir? ¿Cómo son los libros?	Argumentar la mejor manera de medir. Unidades antropomórficas (manos, pies...)/ instrumentos no convencionales: libros, lápices... Comprobar y comparar los datos obtenidos.	Explicar oralmente los objetos utilizados para medir y compartir con el resto de compañeros los resultados obtenidos	<i>Lengua:</i> vocabulario emplead. <i>C. del Medio:</i> observar y conocer con más detalle el entorno. <i>Expresión plástica:</i> dibujar los objetos utilizados..

<b>Estadística y probabilidad</b>	¿Cuántos libros hay más pequeños que este libro? ¿Y más grandes?	Razonar cómo se pueden organizar los datos recogidos en cuanto al tamaño de los objetos	Representar los datos en un diagrama de barras indicando la cantidad de elementos Describir oralmente cual es más alto, más bajo...	<i>Lengua:</i> vocabulario referido al tamaño de los objetos. <i>Conocimiento del entorno:</i> observar y conocer con más detalle los elementos de la biblioteca.
-----------------------------------	--	---	--	--

#### 4.º Trabajo posterior en el aula

Después del trabajo en la biblioteca del colegio, continuaremos trabajando dichos contenidos en el aula. La razón por la que estos contenidos han sido trabajados previamente en la biblioteca del colegio es que de este modo los niños pueden darle una utilidad práctica a los contenidos que aprenden, dándole un enfoque contextualizado a su aprendizaje. El trabajo posterior servirá para afianzar los contenidos que ya han desarrollado de un modo contextualizado.

Comenzaremos con una puesta en común para compartir los conocimientos trabajados y se fomentará la representación de los descubrimientos hechos sobre un folio. Además, se les pide a los alumnos que dibujen cómo se han sentido en la biblioteca del colegio, centrándose en aquellas cosas que más les han gustado.

En esa semana se crean en el aula cuatro rincones de trabajo nuevos, en los que durante los cuatro días posteriores cada equipo de trabajo compuesto por cuatro o cinco alumnos y de manera rotativa, jugarán diariamente a un rincón, de manera que podrán trabajar contenidos y practicar actividades similares a las que llevaron a cabo en la biblioteca del colegio. Estos rincones de trabajo serán:

- *Rincón de los tamaños:* los alumnos dispondrán de bloques de distintos tamaños. Con ellos podrán realizar clasificaciones grande/mediano/ pequeño, así como seriaciones siguiendo distintos criterios.
- *Rincón de las formas geométricas:* los alumnos dispondrán de un juego de bloques lógicos. Con este material los niños pueden realizar actividades diversas como clasificar el material por su forma, realizar seriaciones...
- *Rincón de los números:* en él se trabajarán la asociación número cantidad. Para ello los niños dispondrán de láminas con los números del 1, 2, 3, 4, 5 y 6 y mediante objetos como anillas, bolas ensartables... crear conjuntos de tantos elementos como le indique la lámina.
- *Rincón de los colores:* dispondrán de cuadrados, círculos, rectángulos y triángulos de distintos colores. Los alumnos tendrán que clasificar estas figuras por su color.

## **Metodología**

### *Objetivo de la investigación*

“Evaluar el grado de implementación de los procesos definidos por la NCTM en nuestra propuesta de innovación”.

### *Participantes y contexto*

En nuestra investigación nos encontramos como única participante a la maestra tutora responsable de la puesta en práctica. El contexto en el cual se desarrolla la misma, se trata de un centro educativo ubicado en el litoral del mar menor, de doble línea, en donde existe un nivel óptimo de participación familiar. Importante destacar la actitud de colaboración del equipo docente así como de la dirección del centro.

### *Instrumento de recogida de información*

El cuestionario que se ha utilizado, está creado y elaborado por Alsina y Coronata (2014), el cual evalúa la presencia o ausencia en la didáctica de las matemáticas de los procesos matemáticos. Este instrumento está compuesto por cinco indicadores: Resolución de problemas, Razonamiento y prueba, Conexiones, Comunicación y Representación; constandingo, cada uno de ellos de siete ítems, que miden diferentes formas de implementar los procesos. Cada ítem deberá ser cuantificado de 1 a 5, dependiendo del grado de presencia del indicador en los distintos procesos (1= nada; 5=mucho).

### *Procedimiento.*

Una vez recabadas las autorizaciones previas de los padres así como la confirmación por parte de la dirección del centro, se procedió a la puesta en práctica y estudio de esta innovación-investigación.

El cuestionario anteriormente citado fue cumplimentado en dos momentos distintos, antes y durante el desarrollo de la experiencia de innovación en la biblioteca del colegio.

Antes de la experiencia fue cumplimentado por la docente-tutora del grupo, lo que para ella supone una autoevaluación de su práctica docente respecto al grado de implementación de los procesos matemáticos en su día a día.

En cambio, durante el desarrollo de la innovación, el cuestionario es cumplimentado por la experta evaluadora que, como agente externo, trató de evaluar la implementación de los procesos llevada a cabo por la docente-tutora del grupo en el desarrollo de la experiencia vivenciada en la biblioteca.

## **Resultados y análisis**

Los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios cumplimentados aparecen recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3. Implementación de los procesos (medias) antes y después de la intervención

PROCESOS	ANTES	DESPUÉS
1. Resolución de problemas	4.3	4.7
2. Razonamiento y prueba	4.4	4.7
3. Conexiones	4.3	3.7
4. Comunicación	4.4	4.85
5. Representación	4.85	4

En lo que respecta a los indicadores referidos al proceso *conexiones* con otras áreas de conocimiento, debido a que nuestra experiencia está centrada en el contexto de la biblioteca de centro, hay aspectos como los contenidos musicales y la psicomotricidad que no se han desarrollado; en cambio, otros, como las relaciones con la literatura infantil y la expresión plástica aparecen de forma reiterada en la intervención.

Al analizar los datos del cuestionario cumplimentado por la maestra que llevó a cabo la experiencia, observamos cómo la media es superior (4.3) en este apartado, a la obtenida durante el desarrollo de la misma (3.7). Esto se debe a que la maestra, en su práctica diaria, se evalúa de forma general, mientras que esta innovación se trata de una actividad puntual, en un contexto determinado, por lo que no es posible desarrollar el amplio espectro de contenidos que engloba la Educación Infantil. El contexto, y por consiguiente el espacio del que se dispondrá, es un factor a tener en cuenta, ya que limita la realización de algunas actividades. En nuestro caso, al centrarnos en la biblioteca escolar, hemos delimitado nuestro campo de actuación a unos contenidos determinados.

Por otro lado, respecto a los indicadores referentes a la "Representación", observamos que, aunque con diferencias, ambas puntuaciones son altas: 4.85 antes y 4 después. En la cumplimentada por la maestra "antes" de la experiencia en lo referente a su práctica diaria, observamos que la media es mayor, ya que ella se basa en muchas experiencias diarias en las que hay más posibilidades de representación de formas distintas. Esta intervención, al desarrollarse con alumnos de 3 años, las representaciones simbólicas (notación convencional) y las pictóricas (signos, etc.), se usan en menor medida debido al nivel de abstracción que requieren por parte del niño. Por ello, en nuestra propuesta, nos hemos centrado en las representaciones concretas (dibujos de lo que los niños han observado o realizado en la biblioteca), por lo tanto esto repercute en la media obtenida en el desarrollo de la intervención.

En cuanto al resto de procesos: Resolución de problemas, Razonamiento y prueba y Comunicación, obtienen una puntuación más elevada en la evaluación realizada a la maestra en la puesta en práctica de su innovación, por lo que podemos afirmar que la implementación de estos procesos ha sido mayor gracias al proyecto.

## **Discusión y conclusiones**

La experiencia que presentamos, siguiendo la línea iniciada por Alsina, muestra una forma alternativa de trabajar la matemática, de acercarla al alumno y hacerla suya al apropiarse de un entorno que, en principio, estaba destinado para otros fines. Sacar las matemáticas de las cuatro paredes del aula para “desmitificarlas” y hacerlas accesibles y cercanas desde las primeras edades, convertirlas en lo que son: un elemento más de nuestro entorno.

A partir de nuestra intervención, y los posteriores resultados obtenidos, observamos como en mayor y en menor medida, después de todo lo expuesto, podemos decir que las diferencias no son altamente notables, ya que la enseñanza y tratamiento de las matemáticas en Educación Infantil, sigue unas directrices similares a las propuestas por Alsina (2010a) y las líneas que han definido este proyecto: un enfoque metodológico basado en el principio de globalidad donde todos los contenidos tienen un tratamiento holístico, entremezclado con un aprendizaje heurístico, basado en la indagación y descubrimiento del propio alumno. Sin embargo, ¿qué ocurre en otros niveles educativos, tales como Educación Primaria y Secundaria? En estos, las matemáticas se vuelven más restrictivas, y se centran fundamentalmente en la memorización de conceptos, definiciones y fórmulas que no tienen una utilidad más allá del vertido de contenidos en un examen. Es por esto que consideramos interesante la extensión de estos procesos a otras edades, como una forma de rescatar la matemática que se pierde al entrar en la institución escolar.

Por último, queríamos resaltar el valor que para nosotras ha tenido nuestra intervención, ya que como docentes somos capaces de ver y encontrar en objetos, materiales y espacios diferentes comúnmente utilizados, una conexión que permita matematizarlos, seleccionando aquellos elementos del entorno más próximo que nos sirvan como excusa para enseñar a disfrutar las matemáticas. Un potencial creativo que, combinado con motivación y esfuerzo, genera un reto constante cada día, un modo diferente de entender la enseñanza las matemáticas.

## **Referencias bibliográficas**

- Alsina, A. (2012a). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 80, 7-24.
- Alsina, A. (2012b). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.
- Alsina, Á. y Coronata, C. (2014). *Presencia de procesos matemáticos en la enseñanza de la noción de número entre los 4 y 8 años: validación de una pauta*. II Seminario de Investigación en Educación Matemática Infantil. Valladolid: Universidad de Valladolid.



Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Boletín Oficial de la Región de Murcia).

Friz, M., Sanhueza, H. y Figueroa, E. (2011). Concepciones de los estudiantes para profesor de Matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la Estadística. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412011000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412011000200008)

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM. (Trad. castellana, *Principios y estándares para la educación matemática*, Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales, 2003).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (BOE 4-01-2007).

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2008. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OCDE.

# VALORES TRANSMITIDOS CON CUENTOS-ÁLBUM EN EDUCACIÓN INFANTIL<sup>3</sup>

María Luisa García Rodríguez, María Rodríguez Cubillo

(Universidad de Salamanca)

## Introducción

Aunque en ocasiones se encuentran de forma implícita, los valores están en la base de todo proceso educativo y la preocupación por ellos viene de antiguo. El presente trabajo se centra en el estudio de los valores que los cuentos-álbum transmiten a la infancia en edades tempranas.

Emprender el estudio del concepto de valor supone descubrir la existencia de muchas definiciones. González Lucini (1990: 13) considera que:

*los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano desea, aprecia y busca. Son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad. Son creencias que se integran en la estructura del conocimiento. Son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Por lo que respecta a la función que los valores cumplen, según Barberá Albalat (1981: 17): “queda bien claro que la sociedad contemporánea no puede prescindir de los valores como alimento fundamental. El problema estriba en detectarlos y sintonizar con ellos. La escuela juega un importante papel”.

Este papel se concreta para González Lucini (1990: 52) en dos misiones esenciales que hacen referencia a la educación en valores: una función socializadora que tiende a la integración de la persona en la sociedad y una función personalizadora que tiende a la formación de la personalidad y la autonomía para que el ser humano pueda tomar sus propias opciones preferenciales. Coincidiendo con estas percepciones, en opinión de Touriñán (2008: 7):

*la educación en valores es una necesidad inexorable, tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y*

---

<sup>3</sup> Dado que se estima que la gran tarea de recopilación y selección de obras realizada ha de ser productiva - evitando al profesorado de la etapa dedicar tiempo y esfuerzos a una tarea similar- se presentan a continuación los títulos y autoría de los cuentos-álbum seleccionados.

La clasificación responde a las tres edades del segundo ciclo de Educación Infantil: 3, 4 y 5 años y el criterio de ordenación dentro de cada una de ellas es alfabético por apellidos.

*socialmente, es de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.*

## **Metodología**

La pregunta de investigación que originó el presente trabajo fue, ¿qué valores transmiten los cuentos-álbum infantiles? A partir de la misma se formularon varios objetivos:

Objetivo general: rastrear valores apropiados para trabajar en tres a seis años. Objetivos específicos: seleccionar los valores por niveles de Educación Infantil e identificar si en cada nivel de Educación Infantil se trabajan unos valores diferentes.

Los elementos muestrales utilizados fueron una serie de cuentos-álbum, algunos de ellos aconsejados por maestras de la etapa, que respondieron a un cuestionario aportando los siguientes datos: título, autoría, edad recomendada, valores que reflejan y otras observaciones. La recogida de datos se extendió durante varios meses, optando también por leer otros cuentos, independientemente de los recomendados, que fueron prestados por distintas bibliotecas - infantiles, públicas y universitarias- así como por familiares, amigos y personas conocidas. Siguiendo el criterio de que sirvieran para educar en valores y descartando aquellos que tenían otras finalidades, se hizo una primera selección de la que posteriormente se eligieron sesenta cuentos.

Para analizar los valores presentados en el contenido de los cuentos-álbum se retomaron las clasificaciones ofrecidas por algunos autores, como la de Ortega y Gasset (Barberá, 1981: 27) quien los distribuye en cuatro categorías: valores útiles, vitales, religiosos y espirituales. Por su parte Barberá (1981: 29) plantea cuatro agrupaciones: valores vitales, sociales, morales y espirituales. También recoge una tabla comparativa con aportaciones de otros pensadores realizada por Marín (1981: 28). En la Reunión sobre Educación Moral celebrada en Tokio en 1980, los valores se clasificaron en cuatro categorías: valores sociales, valores referidos al individuo, valores referidos al país y al mundo y valores de proceso (Marín Ibáñez 1993: 135).

Una vez estudiados los autores y presentación de valores contemplados en las fuentes citadas se extrajeron cien valores que se clasificaron en las tres categorías siguientes: valores sociales-morales (1), valores referidos al individuo (2) y valores de proceso, de desarrollo y espirituales (3).

## **Resultados**

Se abordan los resultados comenzando por una exposición general de los datos.

A partir de la tabla 1, se inicia una serie de análisis realizando comparaciones de frecuencias de valores con la ayuda de diagramas de barras, ciclogramas y una gráfica. Se parte de las categorías de manera general para pasar después a detallar comparaciones por edades.

Tabla 1. Frecuencia de aparición de cada valor en los sesenta cuentos-álbum

Categoría	Valores	Edad			Total
		3 años	4 años	5 años	
Valores sociales- morales	1. Aceptación	7	10	7	24
	2. Afecto	7	9	9	25
	3. Altruismo	5	1	6	12
	4. Amistad	8	11	9	28
	5. Amor	10	9	12	31
	6. Bondad	8	8	6	22
	7. Colaboración	8	3	3	14
	8. Compasión	2	5	3	10
	9. Compañerismo	3	3	3	9
	10. Comprensión	6	5	4	15
	11. Compromiso	2	2	2	6
	12. Comunidad	5	1	1	7
	13. Confianza	5	3	4	12
	14. Contribución	1	2	1	4
	15. Contrariedad	3	2	8	13
	16. Cooperación	3	3	3	9
	17. Empatía	7	9	9	25
18. Entrega	7	3	3	13	
19. Familia	2	3	3	8	
20. Fidelidad	1	3	5	9	
21. Generosidad	3	3	6	12	
22. Gentileza	2	3	5	10	
23. Honestidad	3		3	6	
24. Honordez	2	2	2	6	
25. Igualdad	2	1	4	7	
26. Justo/justicia	1	1	2	4	
27. Libertad		3	3	6	
28. Noblez			4	4	
29. Obediencia	3	1	2	6	
30. Participación	3	3	3	9	
31. Paz/pacificismo	1		1	2	
32. Perdón	10	8	13	31	
33. Respeto	3	2	3	8	
34. Sensibilidad	3	2	3	8	
35. Solidariad	1		1	2	
36. Tolerancia	3	3	8	14	
37. Ternura	2	5	7	14	

Categoría	Valores	Edad			Total
		3 años	4 años	5 años	
Valores referidos al individuo	1. Apoyo	7	13	9	29
	2. Autenticidad			2	2
	3. Autonomía		1	1	2
	4. Bienestar	7	1	5	13
	5. Dignidad	3		3	6
	6. Disciplina	1	1		2
	7. Cap. autocofianza	1		1	2
	8. Cap. de cambio	1	1	1	3
	9. Cap. de reflexión	1			1
	10. C. realizar acciones	1		1	2
	11. C. reconocer valores	1	1		2
	12. C. para ser útil	1			1
	13. C. solucionar problemas	1	5	1	7
	14. Comunicación	1	1	4	6
	15. Constancia	4	1	5	10
	16. Coraje	1	1	1	3
	17. Cuidado	4	5	6	15
	18. Cumplimiento	1	1	2	4
	19. Esfuerzo	2	2	3	7
	20. Fortaleza	2	1	1	4
	21. Heroicidad	1	1	1	3
	22. Humildad	3	2	1	6
	23. Independencia	2	1	2	5
	24. Integridad	3		1	4
	25. Modestia	1	1	1	3
	26. Naturaleza	1	3	6	10
	27. Optimismo	5	7	7	19
	28. Paciencia	3	5	7	15
	29. Prudencia	1		1	2
	30. Reconocimiento	1	2	1	4
	31. Resp. hacia uno mismo	2	2	4	8
	32. Responsabilidad	3	1	5	9
	33. Sacrificio		1	1	2
	34. Sección		1	3	4
	35. Viabilidad	3	1	2	6
	36. Valentía	3	4	3	10
	37. Verdad	2		2	4
	38. Voluntad	3	4	6	13

Categoría	Valores	Edad			Total
		3 años	4 años	5 años	
Valores de proceso, desarrollo y espirituales	1. Alegría	3	7	6	16
	2. Aprendizaje	5	7	8	20
	3. Armonía	3	4	7	14
	4. Armonía interior	2	2	2	6
	5. Aventura	2	1	3	6
	6. Belleza	5	5	4	14
	7. Coherencia	1	1	1	3
	8. Competencia	1	1	2	4
	9. Creatividad	1	2	1	4
	10. Creimiento	2	7	7	16
	11. Eufemismo	2	1	1	4
	12. Equilibrio	1		1	2
	13. Estética	1	2	1	4
	14. Felicidad	6	7	13	26
	15. Gratitude	7	5	9	21
	16. Imaginación	1		1	2
	17. Madurez	2	5	4	11
	18. Paz interior			3	3
	19. Placer			1	1
	20. Realización personal	1	4	1	6
	21. Respeto al medio ambiente	1			1
	22. Sabiduría	4	1		5
	23. Seguridad		1		1
	24. Superación	2	4	6	12
	25. Tranquilidad	1	1		2

- *Comparación general*

Resumiendo los valores absolutos, en la Figura 1 se ve que la categoría con más valores es la de los valores referidos al individuo, seguida de los valores sociales y morales. En la Figura 2, se destaca que la categoría de valores de proceso, desarrollo y espirituales supone una cuarta parte de los valores totales, con veinticinco valores que representan un 25%. Las otras dos suman el 75%.



Figura 1. N.º de valores por cada categoría

Figura 2. Porcentaje de valores por cada categoría

En la Figura 3 se aprecia que la frecuencia de aparición de los valores de primera categoría - valores sociales-morales (411)- es casi el doble respecto a la segunda (227) y la tercera categoría (193). En la Figura 4 comprobamos que los valores agrupados en la primera categoría aparecen con la misma frecuencia (50%) que la suma de las otras dos categorías (27% y 23%).



Figura 3. Frecuencia de aparición total de valores según categoría

Figura 4. Porcentaje de los valores según frecuencia de aparición

Figura 5. Haciendo referencia a la frecuencia de aparición de los valores que se presentan en cada categoría relacionada con la edad, comprobamos que la primera categoría mantiene elevada frecuencia de valores en las tres edades. Sigue la segunda categoría y la tercera es última. Estas cifras permiten deducir que los valores sociales y morales tienen mucho interés

para Educación Infantil. También verificamos que el número de frecuencia de valores que aparece en los cuentos-álbum va en aumento según la edad.



Figura 5. Comparación de la frecuencia de aparición de los valores según categorías y edades

- En la figura 6 se observan los valores de mayor frecuencia total, según cada categoría.



Figura 6. Comparación de la mayor frecuencia de valores según la suma de las tres edades

Al seleccionar los valores de mayor frecuencia total se aprecian coincidencias en el número de apariciones reflejadas de la siguiente forma: para la primera categoría el perdón y el amor comparten primer puesto con igual frecuencia de apariciones (31), seguidos por la empatía y el afecto, ambos coincidentes en su frecuencia de apariciones (25). Por último tenemos la aceptación (24). En la segunda categoría el apoyo destaca sobre los demás (29). Le siguen el optimismo (19), el cuidado y la paciencia (15) y por último la voluntad y el bienestar (13). Para los valores de proceso, desarrollo y espirituales aparece en primer lugar la felicidad (26) que destaca sobre la gratitud (21) y el aprendizaje (20). Finalmente coinciden la alegría y el crecimiento (16).

- *Comparación por edades*

La estructuración de los valores más frecuentes según cada categoría y edad comparada con cada una de las categorías presentadas en la figura 6 que recogía la comparación de la mayor frecuencia de valores según la suma de las tres edades, permite análisis con nuevos matices.

- Tres años

Figura 7. Comparación de la frecuencia de mayor aparición de valores de las tres categorías para la edad de tres años



En la figura 7, puede verse que en la primera categoría existen ocho valores de mayor frecuencia de aparición siendo, según el orden de mayor a menor frecuencia: amor (10), perdón (10), amistad (8), colaboración (8), aceptación (7), afecto (7), empatía (7) y entrega (7). Haciendo referencia a la figura 6, comprobamos que muchos valores coinciden: aceptación, afecto, amistad amor, empatía y perdón. Es decir, todos los valores presentados en la figura 6, surgen ya para la edad de tres años. Esto nos indica su importancia en toda la Etapa de Educación Infantil. Para la segunda categoría aparecen cinco valores que en orden de mayor a menor frecuencia son: apoyo (7), bienestar (7), optimismo (5), constancia (4) y cuidado (4). Si hacemos referencia a la figura 6 comprobamos que coinciden cuatro de los cinco valores: apoyo, bienestar, cuidado y optimismo. Por último, si analizamos los valores de la tercera categoría, emergen los siguientes valores ordenados de mayor a menor frecuencia de aparición: gratitud (7), felicidad (6), aprendizaje (5), belleza (5) y sabiduría (4). Comparándola con la figura 6; vemos cómo coinciden el valor de aprendizaje, felicidad y gratitud.

- Cuatro años



Figura 8. Comparación de la frecuencia de mayor aparición de valores de las tres categorías para la edad de cuatro años

En la figura 8, para la primera categoría afloran siete valores, que ordenados de mayor a menor frecuencia quedan de la siguiente manera: amistad (11), aceptación (10), afecto (9), amor (9),

empatía (9), bondad (8) y perdón (8). Vemos que coinciden con la figura 6 la aceptación, afecto, amistad, amor, empatía y perdón. Es decir, seis de siete valores.

Para la segunda categoría se muestran cinco valores: apoyo (13), optimismo (7), comunicación (5), cuidado (5) y paciencia (5), coincidiendo los valores de apoyo, cuidado, optimismo y paciencia con los representados en la figura 6.

Si analizamos la última categoría, se encuentran por orden de frecuencia de mayor a menor los siguientes siete valores: alegría (7), aprendizaje (7), crecimiento (7), felicidad (7), belleza (5), gratitud (5) y madurez (5), coincidiendo con la figura 6 los siguientes: alegría, aprendizaje, crecimiento, felicidad y gratitud. Resumiendo, todos los de la figura 6 están presentes para esta edad.

- Cinco años



Figura 9. Comparación de la frecuencia de mayor aparición de valores de las tres categorías para la edad de cinco años

En primera categoría (figura 9) destacan siete valores: Perdón (13), amor (12), afecto (9), amistad (9), empatía (9) y convivencia (8) coincidiendo con la figura 6 afecto, amistad, amor, empatía y perdón. Para la segunda categoría surgen seis valores: apoyo (9), optimismo (7), paciencia (7), cuidado (6), naturaleza (6) y voluntad (6). Observamos que en la figura 6 los valores de apoyo, cuidado, optimismo, paciencia y voluntad también se encuentran presentes. Para la tercera categoría, encontramos de mayor a menor frecuencia de aparición felicidad (13), gratitud (9), aprendizaje (8), armonía (7), crecimiento (7), alegría (6) y superación (6); de los que coinciden con la figura 6 los siguientes: alegría, aprendizaje, crecimiento, felicidad y gratitud.

Por último se presentan tres tablas que reflejan los valores más frecuentes por edad y categoría, así como los de mayor frecuencia sumando los valores de las tres edades.



Tabla 2. Valores de alta frecuencia en la categoría de valores sociales-morales

Valores de mayor frecuencia, según la categoría de valores sociales-morales. Edad – cuentos-álbum y suma total				
Valores	3 años	4 años	5 años	Mayor frecuencia total
Aceptación	X	X		X
Afecto	X	X	X	X
Amistad	X	X	X	X
Amor	X	X	X	X
Bondad		X		
Colaboración	X			
Convivencia			X	
Empatía	X	X	X	X
Entrega	X			
Perdón	X	X	X	X

En la tabla 2 se puede observar que de las tres edades hay cinco valores que están presentes con alta frecuencia: afecto, amistad, amor, empatía y perdón. Todos estos valores coinciden con la mayor frecuencia de aparición total, lo que nos conduce a interpretar que estos valores son los valores sociales-morales más importantes para ser trabajados en Educación Infantil.

Tabla 3. Valores de alta frecuencia en la categoría de valores referidos al individuo

Valores de mayor frecuencia, según la categoría de valores referidos al individuo. Edad – cuentos-álbum y suma total				
Valores	3 años	4 años	5 años	Mayor frecuencia total
Apoyo	X	X	X	X
Bienestar	X			X
Comunicación		X		
Constancia	X			
Cuidado	X	X	X	X
Naturaleza			X	
Optimismo	X	X	X	X
Paciencia		X	X	X
Valentía				
Voluntad			X	X

Respecto de los valores referidos al individuo recogidos en la tabla 3 se incluyen tres valores que con alta frecuencia aparecen en las tres edades de cuentos infantiles y que coinciden con los valores de mayor frecuencia total: apoyo, cuidado y optimismo. Consecuentemente, cabe afirmar que estos tres valores son, en esta categoría, los más importantes para la etapa de Educación Infantil.

Tabla 4. Valores de alta frecuencia en la categoría de valores de proceso, desarrollo y espirituales

Valores de mayor frecuencia, según la categoría de valores de proceso, desarrollo y espirituales.				
Edad – cuentos-álbum y suma total				
Valores	3 años	4 años	5 años	Mayor frecuencia total
Alegría		X	X	X
Aprendizaje	X	X	X	X
Armonía			X	
Belleza	X	X		
Crecimiento		X	X	X
Felicidad	X	X	X	X
Gratitud	X	X	X	X
Madurez		X		
Sabiduría	X			
Superación			X	

Por último, si hacemos referencia a aquellos valores de proceso, desarrollo y espirituales, observamos que en las tres edades coinciden con una alta frecuencia de aparición los siguientes: aprendizaje, felicidad y gratitud que se encuentran entre los cinco valores de mayor frecuencia total, lo que invita a considerar que, en su categoría, los tres valores son muy importantes para Educación Infantil.

### Discusión y conclusiones

La relación obtenida de cien valores que se pueden encontrar en los cuentos-álbum infantiles analizados responde a la pregunta de investigación planteada: ¿Qué valores transmiten los cuentos-álbum infantiles?

En cuanto al objetivo general según el cual se pretendía rastrear valores apropiados para trabajar en tres a seis años, la tabla de frecuencia de aparición de cada valor en el contenido de los cuentos dirigidos a estas edades sirve de extensa propuesta para seleccionar valores adaptados a las características mentales y psicológicas del alumnado de la etapa infantil.

Posteriormente se presentan clasificaciones por categorías y en cada una de ellas ciertos valores se manifiestan como más frecuentes. Valores sociales-morales: aceptación, afecto, amistad, amor, empatía y perdón. Valores referidos al individuo: apoyo, bienestar, cuidado, optimismo, paciencia y voluntad. Valores de proceso, desarrollo y espirituales: alegría, aprendizaje, belleza, crecimiento, felicidad y gratitud.

Para seleccionar los valores por niveles de Educación Infantil –primer objetivo específico– se han dividido los cuentos por edades a las que se dirigen y los valores que en ellos se encuentran se han estimado como valores preferentemente destinados a ser trabajados en cada edad.

En cuanto al segundo objetivo específico -identificar si cada nivel trabaja unos valores diferentes- se puede responder que, efectivamente, cada edad/nivel ofrece unos valores más frecuentes y distintos de las demás edades en los cuentos seleccionados para ella.

Se concluye apreciando que las tres edades comparten valores. A medida que el alumnado va creciendo se hace necesario fomentar nuevos valores, a la vez se asientan otros ya adquiridos. Estos van apareciendo según las necesidades que se presentan en el desarrollo. Al principio se trabajan aquellos más básicos o fácilmente comprensibles desde el egocentrismo infantil y a medida que el/la pequeño/a se va sintiendo seguro/a e interacciona con el mundo que le rodea aparecen otros más específicos.

### **Referencias bibliográficas**

Barberá Albalat, V. (1981). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Escuela Española.

García Rodríguez, M. L. y Bosna, V. V. A. (2012). *Guidismo. Propuestas para la excelencia educativa*. Salamanca: San Esteban.

González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Logman.

Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.

Peiró i Gregòri, S. (Dir.) (2013). *Los valores en la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. Madrid: Dykinson.

Touriñán, J. M. (2008). La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. (pp. 2-11). La Coruña: Netbiblo.

# **UNO, DOS TRES, LOS CUENTOS AL REVÉS: INVENCION LITERARIA EN GRADO DE EDUCACION INFANTIL DE LA MANO DE GIANNI RODARI**

María González García, María Teresa Caro Valverde

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

El estudio empírico que aquí se refiere es coherente con la posición científica defendida en el mismo respecto del tratamiento didáctico que necesita la Educación Literaria en la formación práctica de los estudiantes de Grado de Educación Infantil que ha de ir ligada a sus expectativas docentes en el ciclo de enseñanza de niños de 3 a 6 años. Por tanto, es un estudio reflexivo de implicaciones empíricas para la educación y su objetivo es contribuir a la promoción de la lectura que genera inferencias intertextuales con poder de suscitar el origen creativo de la invención en el acto de escribir.

En efecto, María González y María Teresa Caro, como profesoras de la asignatura Educación “Lecto-Literaria” en tercer curso de Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Murcia durante el curso 2013-2014, han formado a sus alumnos en un entendimiento significativo de la Educación Literaria, ya que estiman que la esencia de la literariedad, desde una perspectiva educativa, debe ser aprovechada –por encima de la captación de la intención creativa o ideológica del autor, de la construcción retórica del texto o del estudio sociolingüístico sobre su contexto y canal de transmisión– a través de la capacidad dialógica que existe entre dos mundos, el de la obra y el de cada lector en particular.

Por tanto, el decurso de este estudio se sostiene fundamentalmente en una serie de reflexiones epistemológicas sobre tal posición educativa ubicada en el puente cognitivo y verbal que una la producción de sentido significativo en la lectura con la invención imaginativa de la escritura y desemboca en el relato del procedimiento llevado a cabo en el taller “Uno, dos, tres, los cuentos al revés” que las autoras han realizado con alumnado de tercer curso de Grado de Educación Infantil en coherencia con dichas reflexiones.

## **La Educación Literaria: del sentido significativo a la invención imaginativa**

De acuerdo con las teorías semióticas y educativas de Mendoza (2004) sobre competencia lecto-literaria, este estudio defiende aquella interacción comunicativa donde el lector avanza hacia un aprendizaje autónomo de la literatura por los cauces cognitivos de la lectura que no solo transitan hacia los pasos iniciales de identificación y comprensión de la lengua del texto y de su semántica

intencional, sino que indagan en inferencias y análisis correlativos que les abren camino hacia un entendimiento sintético y funcional de la obra que es el principio de calidad de todo aprendizaje holístico que pretenda lograr su contemplación orgánica.

Solo así cabe preparar la lectura hacia los estadios superiores del conocimiento que requieren los actos de interpretar y crear, en los cuales cobra vigencia imprescindible la tarea de lo que Mendoza (2001) denomina el “intertexto lector”, acción donde convergen las instancias textuales con los resortes conscientes e inconscientes de las experiencias lectoras previas del intérprete para que este otorgue –por encima del elucidamiento confirmatorio de las isotopías que vertebran el texto– un sentido personal a la obra, paso necesario e inmediato al despertar de las facultades creativas de todo lector que se siente impelido a escribir.

En suma, la condición educativa de la literariedad que defienden las autoras de este estudio no proviene de la arrogancia de crear desde la nada, ni de una musa obtusa que toca al artista ocioso y vacío con un borbotón de ideas originales que le son ajenas, sino que procede de su propia labor lectora del mundo tendente hacia el enlace y la interpretación de hilos venidos de textos y experiencias muy diversos con los que, por haber ligado perspectivas en un diálogo significativo, puede tramar su textura discursiva con prestancia personal y coherente. Tal es la condición lectora genuina que demanda la literatura: una acción consciente de leer hipertextos, ya sean de procedencia informática, impresa u oral, pues la hipertextualidad no es un fenómeno reciente sino la capacidad misma de generar textos por vía combinatoria y de reconocer su genealogía (Genette, 1989). La lectura hipertextual implica, pues, detectar los hipervínculos evidentes (del autor) y suscitar los hipervínculos imprevisibles (del lector) (Mendoza, 2012: 11).

Por ello, importa discernir en las tareas de enseñanza/aprendizaje entre la iniciativa planificada de los talleres interpretativos y creativos propios de la Educación Literaria y la iniciativa espontánea de aquellos talleres sin principios científicos que visitan la literatura con lluvias de ideas dislocadas y lecturas sin directriz pedagógica. Es cierto que ambas se apoyan en las facultades imaginativas de los aprendices a partir de la llamada de los valores artísticos del texto literario, pero sin metodología de raigambre psicolingüística la imaginación será malograda como simple exergo individualista de un autor o complacencia estética de un lector y carecerá de la importancia intelectual que realmente detenta en cualquier ciencia y arte, dado que, gracias a las investigaciones de la Ilustración escocesa y del Romanticismo alemán sobre los procedimientos empíricos del gusto estético y de la genialidad (Caro y González, 2009), en la imaginación reside la prefiguración de mundos por invención, es decir, por llegada de diversos elementos a un propósito nodal novedoso.

El hecho de incardinar la imaginación con el proceso lector implica considerar un aspecto de sumo interés en la didáctica de la comunicación humana, a saber: que la lectura puede alojarse en el origen creativo del acto de escribir a través de las inferencias intertextuales que esta despierta en la mente humana. Sin embargo, debido a los imperativos tradicionales de separar las acciones lectora y escritora en dos dimensiones cognitiva y procedimentalmente distintas, apenas ha sido investigado el puente cognitivo y semiótico que las vincula. Abundan los estudios que tienden a

cubrir las dimensiones academicistas de la Educación Literaria a la hora de plantearla desde su dimensión comprensiva como un proceso reconstructivo del discurso dado que comienza en el reconocimiento de mensajes por el acto de la descodificación y culmina, en el mejor de los casos, con la generación de sentido gracias a la interpretación crítica y significativa de su significado, así como desde su dimensión expresiva como un proceso constructivo de un nuevo discurso que comienza con la invención y planificación de sus ideas fundamentales, se desarrolla con la redacción o textualización de su coherencia, cohesión y adecuación, y culmina con su revisión y edición. Resulta de ello que son numerosos y consolidados los estudios didácticos que se dedican a la lectura en sus diversos pasos cognitivos y funcionales (García, 2006; Pérez, 2005; Spiro, Bruce, y Brewer, 1980; Weiss, 1980), pero no ocurre esto con la vertiente creativa que despierta su producción de sentido, que apenas fue abierta por Iser (1987) y que han seguido los círculos de Eco y de Mendoza en los campos semiótico y educativo desde una dimensión más dialógica e interpretativa que creativa. También existen trabajos consolidados acerca de la didáctica procesual de la escritura (Álvarez, 2010; Cassany, 1999; Flower y Hayes, 1981) y han proliferado talleres de creación literaria con pautas para organizar textos literarios en diversas tipologías textuales (Alvarado y Pampillo, 1994; Calero, 1995; Delmiro, 2002), pero en el paso donde es tratado el surgimiento de la invención como tal queda un vacío delimitativo de la misma y su estudio es solapado con el tema adyacente de la planificación del texto. En suma, entre el sentido de la lectura y la invención de la escritura, en lugar de un puente de conocimiento lingüístico y didáctico, existe una laguna científica que, a juicio de las autoras de este estudio, debe ser investigado desde un enfoque semiótico atento al papel intelectual que, en verdad, ejerce la imaginación en todo tipo de ciencias y, de modo específico, en la Educación Literaria.

Con la intención de contribuir al tendido del encuentro creativo entre lectura y escritura, se pretende aportar aquí un razonamiento metodológico esclarecedor del acto de la invención humana aplicado al ámbito de la literatura, a saber: la imaginación literaria se estimula, tanto en el lector como en el escritor, por vía del diálogo significativo de estos agentes comunicativos con los elementos de invención, es decir, con los intertextos venidos del exterior (otros textos leídos para el caso) o del interior (reminiscencias vitales que emergen del inconsciente para interpretar o para expresar).

Pero no solo basta con el ejercicio de la intertextualidad: la imaginación reúne sus hilos en torno a un nudo consistente en la audacia de una conjetura, el *puede ser* de una hipótesis aventurada, un acto de penetración como un fogonazo por el que surge una idea original y sintética que da sentido unitario y armonioso a lo complejo. A este momento inaugural de junción inventiva Peirce lo denominó “abducción” y lo aplicó a todo el pensamiento científico como su inicio, tal y como enuncia en el n.º 5.181 de *Collected papers*: “es el hecho de ensamblar lo que antes nunca habíamos soñado ensamblar, lo que enciende la sugestión antes de nuestra contemplación” (Sebeok y Umiker-Sebeok: 21). Peirce la asocia con un estado de emoción sensual emanada del hecho de dotar de armonía a lo complejo. Así pues, la abducción que es motor de la invención humana se despliega en contextos didácticos referidos a la literatura cuando se plantean tareas educativas donde los aprendices no se limitan a entender la literatura (vía deductiva) ni a

analizarla (vía inductiva), sino que viven la experiencia literaria genuina, la cual nace de la emoción de crear algo nuevo, en este caso, textos literarios que son obra de los discentes. Es por ello que, a continuación, se refieren las estrategias inventivas de un taller de creación literaria intertextual y abductiva a partir de un libro de cuentos idóneo para ello: *Cuentos para jugar* de Gianni Rodari.

### **Retórica y didáctica de la invención literaria: el modelo artístico de los cuentos de Gianni Rodari**

El encuentro creativo entre lectura y escritura encuentra en el arte de Gianni Rodari su ejemplo modélico, no tanto por las decenas de libros escritos con estrategias intertextuales e invención abductiva sino también porque, para justificarlo, escribió sobre ello un libro de poética y didáctica tan diáfano como útil: su célebre y reeditado *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (Rodari, 2011), reconocido y usado por los docentes durante décadas como un manual de técnicas transtextuales aplicadas a las etapas educativas de la infancia (Álvarez, 2009; Guerra, 1991). No obstante, lo que importa a este estudio de dicho libro es el testimonio reflexivo que allí consta sobre su modo de contar historias para que sirvan como organizar previo de la invención autónoma de historias por parte de los niños.

Rodari sigue precisamente el consejo metodológico de Peirce para despertar la chispa creativa: ensamblar lo imprevisto y dispar, es decir, promover la cognición asociativa que desarrolla el pensamiento divergente a través de la combinatoria que invita hacia el juego infinito de la imaginación de alternativas. Rodari junta lo antiguo con lo nuevo, introduce los clásicos populares en circunstancias cotidianas (las cercanas al entorno de los niños que lo leen y a los gustos de su fantasía) que son distintas respecto a las de su contexto intencional (las de los autores adultos), y con ello despierta fácilmente sugerencias y sugerencias significativas e intertextuales en los discentes –es decir, su lectura creativa– con la finalidad de estimular su iniciativa inventiva por cauces abductivos (Caro, 2006: 16).

En coherencia, Rodari siempre ha defendido que la animación a la lectura y a la escritura carece de reglas e imposiciones y nace desde pálpitos emocionales ligados a la diversión del juego: “Una técnica se puede aprender con pescozones: así la técnica de la lectura. Pero el amor por la lectura no es una técnica, es algo bastante más interior y ligado a la vida” (Rodari, 2003: 22).

Aprendió tal perspectiva retórica de la literatura emocional y creativa gracias a su lectura de los *Fragmentos de Novalis (1772-1802)*, según confiesa en el prólogo de su *Gramática de la fantasía*: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubierto el arte de inventar” (Rodari, 2011: 9). La idea más profunda y proteica de su libro le vino de haber leído, sin prejuicios y con voluntad innovadora, de la fuente primera –el romanticismo alemán– que había conceptualizado los procedimientos originarios de la genialidad como un don de todos si se cultiva con el “Witz” o chispa de ingenio que salta con el roce de contrarios. Al “Witz” alemán Rodari le otorgó la denominación italiana de “binomio fantástico”, e hizo de ella el centro de rotación de su

poética sobre la invención. La finalidad última de su invitación a la creatividad en la escuela era liberar a los niños del confinamiento de la escuela academicista que no tenía en cuenta sus ideas y percepciones vitales. Es por ello que su libro *Cuentos para jugar* ha sido escogido para orientar la lectura hacia la creatividad inventiva en el taller literario que se refiere a continuación, dado que el propio autor ha dejado estas instrucciones para su uso estratégico y libre (Rodari, 2008: 8):

Cada cuento tiene tres finales, a escoger.

En las últimas páginas el autor ha indicado cuál es el final que él prefiere.

El lector lee, mira, piensa y si no encuentra un final a su gusto puede inventarlo, escribirlo o dibujarlo por sí mismo.

### ***Uno, dos, tres: los cuentos al revés: un taller universitario de invención literaria para animar a la lectura infantil con mascotas***

La presencia de mascotas en la literatura es un tópico de intención didáctica que proviene de raíces folclóricas, clásicas y medievales donde existe una relación afectiva entre el hombre y los animales domésticos que le son fieles, leales y mansos (Campos, 2010: 285). Existen investigaciones sobre la función terapéutica física y mental que reporta tal relación (Gómez, Atehortua y Orozco, 2007) e incluso alguna iniciativa de aprovechamiento de esta virtud en buenas prácticas educativas de lectura y escritura, como es el caso del libro electrónico multimedia *Andrés quiere una mascota* elaborado por Mercedes Briceño (2009) para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en la infancia.

Conscientes de tal provecho, las autoras de este capítulo decidieron forjar un taller de invención literaria que formara a los estudiantes de Grado de Educación Infantil que cursaban la asignatura "Educación lecto-literaria" en la composición física y biográfica de juguetes en forma de personajes cuyo rol era ser mascotas originales que animaran a los niños hacia la lectura. Su cometido fue el siguiente: la clase se dividió en grupos de cuatro alumnos para inventar su mascota, y la primera tarea consistió en preparar una presentación de tal mascota con un texto que inventara su biografía en primera persona.

Siguiendo los consejos de Rodari, las profesoras recomendaron que la mascota tuviera un entorno natural semejante al de los niños a los que los estudiantes universitarios dirigirían su docencia. Por tanto, la mascota debería cursar segundo ciclo de educación infantil y describiría su vida cotidiana: dónde reside, quiénes son los miembros de su familia, cómo es la escuela donde estudia y qué hay en su aula, quiénes son sus amigos y compañeros así como su profesora, cómo aprovecha sus ratos libres y qué es lo que más le gusta hacer y lo que más teme.

Además, se les pidió que en dicho texto aparecieran unos versos donde, con estructura acróstica, se revelara el nombre de la mascota y se definiera el modo amistoso y jovial en que este personaje en cuestión acercaría a los niños a la lectoescritura. Por ejemplo, para la mascota MIGOMI escribieron "Milán es mi apellido / Intento ser cantante / Gracioso y buen amigo / Ojito



conmigo: soy un / Muñeco divertido / Invento y juego contigo.” Y a la mascota PETRA dedicaron este: “Petra busca letras / Especialmente las negras / Tas, tas, tas, mueve sus alitas / Riendo y cantando / aprende volando.”

La conformación física de la mascota fue realizada íntegramente por cada grupo con materiales primarios y con una explicación sucinta de los pasos de su confección, tal y como consta en el dossier fotográfico de construcción procesual que entregaron a las profesoras y en el PowerPoint donde mostraron el proceso creativo de su mascota al grupo-clase, junto a la presentación física de la obra lograda y la alocución oral de su personalidad desde el pacto de ficción del ventrílocuo que refiere su autobiografía.



*Figura 1. Imagen de una mascota del taller*

Una vez confeccionada la mascota de cada grupo y presentada en su proceso y efectos finales ante el grupo-clase, el taller se orientó hacia la lectura del libro *Cuentos para jugar* de Gianni Rodari. Se leyó en clase su cuento inicial “El tamborilero mágico” para advertir su parentesco intertextual con “El flautista de Hamelin” así como sus diferencias argumentales e ideológicas, para apreciar las estrategias lectoras inherentes a su estructura “juguetona” (la presencia de tres finales de diverso calado moral para que cada lector en particular elija el que más le gusta) y para opinar con sentido crítico y didáctico sobre la educación en valores que reporta el hecho de poner un final en encrucijada de resoluciones diversas. A continuación, se les propuso como trabajo autónomo la lectura individual de dicho libro con anotación del final de cada cuento que es preferido por el lector así como de las razones de su elección.

Tras esta tarea, se volvió a encomendar a los grupos de trabajo de las mascotas que escribieran un cuento según la estructura del modelo textual del mencionado libro de Rodari que habían leído previamente, es decir, componiendo tres finales para su historia. Todos los cuentos debían observar estos dos requisitos: la inclusión de la mascota como protagonista y el tratamiento de la animación a la lectura en la infancia como uno de sus temas primordiales. Ello puso a los alumnos universitarios en la tesitura de inventar a partir de lo leído, asunto fundamental de las reflexiones educativas de este artículo. Su capacidad abductiva se estimuló ideando un argumento original que fuera del agrado de los niños al tiempo que les educara en el amor por los libros. Les alentaba

el ejemplo surrealista de Rodari, que no solo rompe el canon de la acción lineal del cuento a través del esparcimiento de su resolución sino que además genera sorpresa e intriga poniendo al revés los tópicos tratados para hacerlos más cercanos al mundo infantil de hoy con estrategias retóricas heredadas del surrealismo.

El proceso escritor no acabó allí, pues con posterioridad al acabado de tales cuentos les fue encomendada la redacción e inserción en los mismos de secuencias textuales de tipo dialogal a fin de poder habilitar su dramatización en el aula. Y así fue: cada grupo de alumnos representó su propio cuento dramatizado ante el grupo-clase con diálogos suficientes para que la narración pudiera ser escenificada y acompañada de recital de versos o canciones insertas para realzar la función educativa de la mascota.

El proceso lector culminó con la revisión final y la maquetación de todas las obras según normas tipográficas comunes donde se incluía fotografía ilustrativa de la mascota de cada cuento. El conjunto de trabajos creativos de los alumnos formó el libro *Uno, dos, tres: los cuentos al revés*, el cual fue distribuido a todos los participantes como obra colectiva salida de su ingenio. El tercer final de uno de ellos, titulado "El cuento de los cuentos" (obra de Tania Carbonell Gil, M.<sup>a</sup> Carmen Cerezo Ros, Lorena Cifuentes Vicente y Adela Torres Martínez), refleja que estos alumnos universitarios han aprendido a través de esta tarea compleja el objetivo principal de este taller: promover la literatura viva en las aulas de Educación Infantil jugando entre la lectura que crea sentido personal y la escritura que inventa el mundo con libertad. Conste aquí como ejemplo conclusivo de este estudio.

### TERCER FINAL

-Estáis aburridas de vuestros cuentos, ¿no es así? Os propongo que los volvamos a escribir, que cambiemos todo aquello que no os gusta y que hagamos que pasen todas las cosas divertidas con las que soñáis-

Qué idea tan buena. Un cuento escrito por sus protagonistas. Como la vida misma.

-Se me ocurre, además, -decía Blancanieves esta vez- que ya que nuestras historias son tan populares, podríamos preguntarle a todos los niños del planeta qué les gustaría cambiar de nuestros cuentos. Sería la primera vez que un cuento escrito por niños es tan famoso-

-¡Manos a la obra!- gritaron al unísono nuestros tres amigos.

Creo que ahora te toca a ti, pequeño oyente (o gran lector), que escribas. ¡Adelante! No tengas miedo ni vergüenza. Todas las ideas de este mundo deben ser escuchadas, hasta las malas. Porque lo del colorín colorado, ya está más que escuchado.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1994). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *EDUCERE. Foro universitario*, 13(44), 83-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Briceño, M. (2009). *Andrés quiere una mascota*: libro electrónico multimedia para el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de primer grado. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 9(1), 31-36. Recuperado de [file:///C:/Users/Mayte/Downloads/DialnetAndresQuiereUnaMascota3623687%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mayte/Downloads/DialnetAndresQuiereUnaMascota3623687%20(1).pdf)
- Calero, J. (1995). *De la letra al texto. Taller de escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Campos, A. (2010). Domesticación y mascotas en los libros de caballería hispánicos: *Palmerín de Olivia*. *eHumanista*, 16, 268-289.
- Caro, M T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro, M. T. y González, M. (2009). *El camino de la imaginación (El Gusto, el Genio, el Sueño, el Infinito)*. Murcia: Azarbe.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College and Communication*, 32, 365-387.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Guerra, O. (1995). G. Rodari y R. Queneau: La Didáctica de la Literatura desde la intertextualidad. En P. Guerrero Ruiz y A. López Valero (Eds.), *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 642-646). Murcia: Universidad de Murcia y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gómez, L. F.; Atehortua, C. G.; Orozco, S.C. (2007). La influencia de las mascotas en La vida humana. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20, 377-386. Recuperado de <http://rccp.udea.edu.co/index.php/ojs/article/viewFile/293/290>
- Iser, W (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoro-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 121-138.
- Rodari, G. (2003) Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. *Educación y biblioteca*, 138, 18-22. Recuperado de <http://www.slideshare.net/marianosuares09/odiarliteraturarodari?ref=http://infantiltremanes.wordpress.com/2012/02/18/para-odiar-la-lectura/>
- Rodari, G. (2008). *Cuentos para jugar*. Madrid: Alfaguara.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Sebeok, T. A y Umiker-Sebeok, J. (1987). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C., Brewer, W. F. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Weiss, J. (1980). *À la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang.



# EL CUENTO COMO RECURSO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

María López Salmerón

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Actualmente, los centros educativos cuentan con alumnado de familias extranjeras; las situaciones de algunos de estos alumnos son complicadas, una lengua diferente, diferentes costumbres, formas de vida, nuevos amigos, etc. Por lo que en muchos de los casos, el profesorado no trabaja con el alumnado para fomentar la integración de estos alumnos junto con el resto de sus compañeros.

Una de las posibles formas de trabajo, para solventar este problema, es trabajar la educación en valores, para ello, el profesor deberá adaptar el aula y plantearse qué valores quiere inculcar en su alumnado y de qué forma lo va a hacer; haciendo que sus alumnos puedan experimentar y vivir dichos valores (Cerrillo, 2003).

La educación intercultural tal y como establece Flores (2001) debe de transmitir que las diferencias es una fuente de conocimiento, progreso, y enriquecimiento, donde no se juzga a la diversidad cultural en buena o mala, donde existe la solidaridad, tolerancia e igualdad.

Trabajar la interculturalidad en las aulas es un método educativo que da respuesta a la diversidad cultural que se encuentra en nuestra sociedad; una educación intercultural en las aulas favorece aspectos muy positivos; desarrolla actitudes y valores, se trabaja la igualdad, la diversidad, aspectos culturales; los alumnos se interrelacionan de forma equitativa e igualitaria, resolviendo los conflictos de manera pacífica; donde se tienen en cuenta los sentimientos y donde se emprenden acciones para reconocer y eliminar formas variadas como el racismo (Caselles Pérez, 2004).

Este artículo presenta una experiencia innovadora en un aula de cinco años de Educación Infantil donde conviven niños de familias extranjeras, niños de familias autóctonas y niños con padres de doble nacionalidad.

A pesar de que este alumnado se encuentra totalmente integrado, observamos que no se ha trabajado aspectos interculturales en el aula, por lo que el día a día en clase se desarrolla de manera muy mecanizada mediante el desarrollo de fichas de diversos contenidos y actividades poco motivadoras; por lo tanto, hemos desarrollado una experiencia innovadora donde se ha trabajado la competencia intercultural, donde el cuento ha sido el eje vertebrador de la experiencia

y con él se han llevado a cabo actividades interculturales donde los niños han podido observar y conocer otras culturas, valores, señas de identidad y costumbres diferentes a las nuestras.

## **Metodología**

La experiencia se ha realizado en un colegio concertado de Cieza (Murcia) cuyo nivel socio-económico-cultural de las familias es medio-bajo. El centro acoge a niños no sólo autóctonos, sino también de otros países y culturas (marroquíes, bolivianos, ecuatorianos, lituanos, gitanos, etc.).

En cuanto a los participantes, nuestro estudio se ha desarrollado a lo largo de una semana de abril en un aula de 5 años de Educación Infantil durante el curso 2012/13. Hemos utilizado un grupo único con un total de 26 alumnos, 12 niños (46.15%) y 14 niñas (53.85%) con las siguientes características:

- Tres alumnos magrebíes.
- Un alumno ecuatoriano.
- Un alumno de doble nacionalidad (español-boliviano).
- Un alumno de doble nacionalidad (español- lituano).
- Un alumno con Síndrome de Down.

Debemos destacar que antes de nuestra intervención en el aula, observamos una serie de rasgos muy significativos:

- La gran contingencia de alumnado extranjero y de doble nacionalidad con respecto a otras etapas educativas y cursos educativos del centro.
- La metodología tradicional utilizada por el maestro.
- La poca utilización del rincón de la biblioteca del aula.
- La utilización únicamente del cuento (proporcionado por las unidades didácticas de las editoriales) para conocer los contenidos de cada tema.
- El uso reducido del cuento como recurso didáctico para trabajar la educación intercultural.
- Poca participación y cooperación entre todo el alumnado a la hora de desarrollar diferentes actividades.

Con ello, decidimos realizar una experiencia innovadora, cuya intervención en el aula ha ido a la par de una investigación evaluativa de carácter exploratorio y descriptivo que ha tenido como propósito general valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.

Asimismo, nuestro problema de investigación puede concretarse en el siguiente interrogante: ¿Qué influencia tiene la utilización de un cuento intercultural como recurso didáctico en los alumnos de cinco años de Educación Infantil para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia intercultural e inclusiva?

Partiendo de este problema planteamos los siguientes objetivos:

- Diseñar un cuento intercultural como recurso didáctico adaptado a las características del contexto y personales del alumnado de cinco años de Educación Infantil.
- Planificar y desarrollar una intervención con la que trabajar la competencia intercultural desde una perspectiva inclusiva en el curso de la etapa educativa indicada, utilizando el cuento diseñado para tal fin.
- Valorar el logro de los diferentes objetivos del programa de intervención desarrollado con el alumnado para trabajar la competencia intercultural desde una orientación inclusiva.

En cuanto a la recogida de información hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- La escala tipo Likert el "semáforo mágico", esta escala destinada a los alumnos, contiene tres valores: el valor rojo o valor uno, significa que el niño manifiesta que no ha disfrutado nada con la experiencia (se ha aburrido, no le ha resultado motivadora), el valor naranja o dos, significa que el alumno ha disfrutado moderadamente con la actividad y el valor verde o tres que esta les ha resultado muy gratificante (han disfrutado mucho, les ha resultado divertida, motivadora). Por lo tanto, utilizamos tres huchas con los colores característicos de cada ficha (rojo, naranja y verde) por lo que al finalizar cada actividad, los niños debían de introducir una sola ficha (atendiendo a su grado de disfrute) a la hucha correspondiente.
- Protocolo de observación.
- El diario.
- Las asambleas de clase.

## **Resultados**

En este apartado se van a analizar y detallar el desarrollo de los objetivos nombrados anteriormente:

*Objetivo 1. Diseñar un cuento intercultural como recurso didáctico adaptado a las características del contexto y personales del alumnado de cinco años de Educación Infantil.*

Consideramos que el cuento es una herramienta fundamental en Infantil ya que a través de la "ficción del cuento" el niño proyecta sus miedos, frustraciones o conflictos con los personajes; con ellos se identifica y a menudo encuentra la solución al problema que está viviendo en ese momento (Ruiz Campos, 2005).



Además, siguiendo las aportaciones de Correa (2008-2009) el cuento hace que los niños aprendan a escuchar, a consolidar ideas, entender conceptos, a expresar sus propios sentimientos y emociones... además se estimula el desarrollo social, intelectual, afectivo y lingüístico del niño, al igual que ayuda a su socialización.

El diseño del cuento Bruno, un monstruo diferente se realizó atendiendo a las características psicoevolutivas del alumnado, por ello, elaboramos un cuento breve y adaptado a la capacidad de atención del niño, con una estructura en forma de exposición-nudo-desenlace que se desarrolla gradualmente y donde se encuentran un número concreto de personajes nítidamente caracterizados y personajes secundarios. Además, como todo cuento, consta con un desenlace claro al que lleva lugar un final feliz donde ofrece a los niños seguridad e ilusión, aprendiendo la relación entre lo bueno y lo malo, tomándolo como modelo y ayudándoles a comprender que si se hacen bien las cosas, se alcanzarán los objetivos propuestos (Jiménez Hornero, 2011).

Este cuento destaca por sus distinguidos personajes; decidimos elaborar simpáticos monstruos con gran diversidad de colores y formas, nuestra intención se centró en que los personajes creados proyectaran un arquetipo de personalidad distinta.

Con estas características, decidimos trabajar la competencia intercultural mediante Bruno, el protagonista de la historia. Elegimos para este personaje el color negro ya que es un color poco apreciado para los niños, un color sombrío que muchas veces representa la suciedad, lo malo, la mala suerte, la oscuridad (ausencia de luz), la noche, el luto, e incluso la muerte (Heller, 2004). Asimismo, este color y el aspecto siniestro de Bruno (largos dientes, ojos amarillos y grandes) formó un personaje rechazado por la sociedad; en este caso, sus amigos del colegio.

Para que durante la narración del cuento los alumnos pudieran sentir este rechazo hacia el personaje, decidimos detallar minuciosamente como se sentía Bruno, añadiendo pequeños diálogos entre los personajes y plasmando los pensamientos del protagonista en el cuento, con ello, tal y como menciona López Díaz (2009: 2) intentamos "ayudar a los niños a imaginar los sentimientos de los demás, y a no ser indiferente frente al sufrimiento de los otros".

Por otro lado, durante el nudo del cuento, plasmamos una acción heroica por medio de Bruno, el protagonista salva a sus amigos, con ello, intentamos plasmar que Bruno a pesar de que fuera feo, solitario, triste y tuviera ese color tan característico, también tenía aspectos muy valiosos, como la humildad, la lealtad y la valentía de las cuales, sus amigos no pudieron conocer hasta ese momento. El relato también contiene una moraleja oculta, aunque no se plasme de manera escrita, el cuento transmite un valor educativo muy significativo, nos enseña que no debemos juzgar a las personas por su aspecto, si no que debemos ofrecer la oportunidad de conocerlas para saber realmente cómo son.

En este sentido, nuestro propósito utilizando el cuento Bruno, un monstruo diferente fue enriquecer y estimular la imaginación, así como el lenguaje, el vocabulario, la expresión oral y la adquisición de valores educativos de carácter intercultural a través de la naturaleza del propio cuento.

*Objetivo 2. Planificar y desarrollar una intervención con la que trabajar la competencia intercultural desde una perspectiva inclusiva en el curso de la etapa educativa indicada utilizando el cuento diseñado para tal fin.*

Mediante el cuento educativo Bruno, un monstruo diferente complementamos una serie de actividades o tareas de carácter intercultural adaptadas al nivel evolutivo del alumnado.

Debemos destacar que a nivel educativo, el conocimiento y experiencia de los alumnos con respecto a países o continentes dentro de la etapa de Educación Infantil es bastante escasa, por ello, decidimos céntranos en aquellos países más representativos y que tuvieran cierta relación con dicho alumnado como por ejemplo, Rusia, México, Arabia Saudí, España e incluso África.

Utilizando diversas imágenes, fotografías y juegos más significativos de cada uno de los continentes y países seleccionados, diseñamos actividades ricas, variadas y motivadoras, adaptadas a las necesidades e intereses del alumnado, donde los niños trabajaran tanto de manera cooperativa como individual o autónoma y donde el juego estaría presente en casi todas las actividades, para que de esta forma, se pudieran transmitir los contenidos deseados mediante la observación, exploración, experimentación...

Para ello, organizamos las actividades de menor a mayor complejidad, de este modo el niño a través de su bagaje de experiencias o conocimientos previos pudiera asimilar nuevos aprendizajes y conocimientos de manera significativa. Por lo tanto, organizamos actividades donde pudimos trabajar:

- El diálogo.
- La plástica.
- La expresión corporal.
- La psicomotricidad fina y gruesa.
- La capacidad de atención y la retención de datos.
- El juego simbólico o juego de rol.
- La pertenencia a Europa y algunos países/continentes, sus culturas, señas de identidad y costumbres más significativas.

Asimismo, la planificación de dichas actividades fue flexible, ya que podrían variar de orden dependiendo de los acontecimientos que podrían producirse en el aula tanto por los alumnos como por el mismo tutor del ciclo.

En la siguiente tabla se refleja las actividades que se planificaron para llevarlas a cabo posteriormente en el aula durante el periodo del 8 hasta el 12 de abril.

Tabla 1. Guión de actividades planificadas antes de la intervención en el aula

<b>Primera sesión: Lunes 8 de abril</b>	<b>Segunda sesión: Martes 9 de abril</b>	<b>Tercera sesión: Miércoles 10 de abril</b>	<b>Cuarta sesión: Jueves 11 de abril</b>	<b>Quinta sesión: Viernes 12 de abril</b>
<u>Actividades en la asamblea:</u> 1. ¿Somos todos iguales?, ¿Somos diferentes? 2. Juego para apreciar que somos diferentes 3. Juego para apreciar las similitudes. <u>Actividades autónomas e individuales:</u> 4. Realización de un retrato propio <u>Actividades en la asamblea</u> 5. Comentar el retrato entre todos	<u>Actividades en la asamblea:</u> 1. Narración del cuento Bruno, un monstruo diferente 2. Comentar el cuento narrado. <u>Actividades autónomas e individuales:</u> 3. Realización del cuento, Bruno un monstruo diferente con letra punteada <u>Actividades cooperativas:</u> 5. Elaboración de un mural sobre el cuento	<u>Actividades en la asamblea:</u> 1. China, Rusia y Arabia Saudí. <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Juegos culturales I	<u>Actividades en la asamblea:</u> 1. África, América y España. <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Juegos culturales II	<u>Actividades en la asamblea:</u> 1. Fiesta cultural. <u>Actividades cooperativas:</u> 2. Fiesta cultural 3. Bailes culturales

*Objetivo 3. Valorar el logro de los diferentes objetivos del programa de intervención desarrollado con el alumnado para trabajar la competencia intercultural desde una orientación inclusiva.*

Para conocer si los objetivos propuestos se cumplían, decidimos utilizar los instrumentos de recogida de información. En la tabla 2 se observa las evaluaciones realizadas por los alumnos en cada una de las actividades.

Tabla 2. Evaluaciones de los niños en las actividades desarrolladas en el aula

Primera sesión: Lunes 8 de abril	Segunda sesión: Martes 9 de abril	Tercera sesión: Miércoles 10 de abril	Cuarta sesión: Jueves 11 de abril	Quinta sesión: Viernes 12 de abril
1. ¿Somos todos iguales?, ¿Somos diferentes? 2. Juego para apreciar que somos diferentes 3. Juego para apreciar las similitudes 4. Realización de un retrato propio 5. Comentar el retrato entre todos <u>Evaluación de las actividades.</u>	1. Narración del cuento Bruno, un monstruo diferente 2. Comentar el cuento narrado <u>Evaluación de las actividades</u>	1. China, Rusia y Arabia Saudí <u>Evaluación de la actividad</u> 2. Juegos culturales I <u>Evaluación de la actividad</u>	1. África, América y España <u>Evaluación de la actividad</u> 2. Realización del cuento, Bruno un monstruo diferente con letra punteada 3. Elaboración de un mural sobre el cuento <u>Evaluación de las actividades</u> 4. Bailes culturales <u>Evaluación de la actividad</u>	1. Fiesta cultural <u>Evaluación de la actividad</u> 2. Juegos culturales <u>Evaluación de las actividades</u>

Las diferentes evaluaciones nos proporcionaron una valiosa información sobre cómo habían disfrutado con cada una de las actividades:

En la *primera sesión*, 24 alumnos participaron en la actividad, por lo que el 95.8% de los alumnos disfrutó mucho y sólo un 4.16% aseguró que no disfrutó nada con las actividades.

En la *segunda sesión*, participaron 24 niños por lo que un 87.5% afirmaron que disfrutaron mucho con la actividad, un 8.3% manifestó que resultó poco motivadora y un 4.16% no disfrutó nada con dicha actividad.

En la *tercera sesión* concretamente en la actividad "China, Rusia y Arabia Saudí" participaron 24 alumnos, por lo que un 83.3% aseguró que la actividad fue muy divertida y un 8.33% afirmó que les resultó "poco" o "nada" divertida. En cuanto a los juegos culturales I, los resultados obtenidos por las evaluaciones de los alumnos fueron los mismos que la actividad anterior.

En la *cuarta sesión*, en la actividad "África, América y España" fue desarrollada con 25 alumnos, de los que un 84% afirmó que disfrutaron mucho, y un 8% afirmó respectivamente que la actividad les pareció "poco" y "nada" interesante.

En cuanto a la realización del cuento Bruno un monstruo diferente y la elaboración del mural del cuento un 96% de los alumnos afirmó que disfrutaron "mucho" de la actividad, en cambio, sólo un 4% manifestó que disfrutaron "poco". En los bailes culturales participaron 20 alumnos, un 85% manifestó que disfrutó "mucho" con la actividad, un 5% aseguró que disfrutó "poco" y un 10% que la actividad no fue "nada" divertida y motivadora.

En la *última sesión*, podemos comprobar que en la fiesta cultural participaron 24 alumnos donde un 70% manifestó que disfrutó "mucho", el 12.5% afirmó que la actividad le resultó "poco" motivadora o divertida y un 16.6% reveló que no disfrutó "nada", por otra parte, con el desarrollo de los juegos culturales II pudimos observar que un 79.2% de los 24 alumnos manifestó que disfrutó "mucho", un 4.1% consideró que disfrutó "poco" y un 16.7% aseguró que la actividad le resultó "nada" divertida.

## **Discusión y conclusiones**

En este apartado se concluirán las conclusiones generales obtenidas a partir de esta experiencia:

- Hemos podido valorar de forma continua los conocimientos previos del alumnado y en base a esta valoración hemos ido incorporando mejoras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hemos desarrollado un método participativo y activo. Los alumnos han podido transmitir y comunicar sus ideas y opiniones sobre las actividades.
- Hemos logrado que los alumnos colaborasen y participaran en todas las actividades, fomentando las relaciones sociales entre ellos.
- Los alumnos han comprendido de manera progresiva cuáles son algunas de las diferencias y similitudes de entre ellos y sus compañeros.
- El cuento Bruno, un monstruo diferente ha sido motivador y atractivo para los alumnos; por lo tanto, hemos fomentado de manera gratificante actitudes de escucha y comprensión en el alumnado.
- Se ha potenciado la creatividad e imaginación de los alumnos durante la realización del retrato y el mural; asimismo, durante la elaboración del mural los niños han colaborado para lograr la tarea propuesta y lo han hecho espontáneamente, por iniciativa propia.
- Los alumnos han podido conocer y localizar algunos de los continentes o países trabajados.
- Mediante el desarrollo de las actividades, los alumnos han podido conocer y observar las diferentes culturas, señas de identidad y tradiciones con respecto a las nuestras.
- Los alumnos han podido comprobar y señalar la procedencia de algunos de sus compañeros de clase.
- La mayoría de alumnos han afirmado que han disfrutado mucho con cada actividad desarrollada.

Por otro lado, en cuanto a las propuestas de mejora, destacamos que al desarrollar una experiencia con un grupo único, se observan algunas limitaciones o puntos débiles, por ejemplo; la

mayoría de las actividades, a pesar de nuestra insistencia, los alumnos no han sabido respetar el turno de palabra de sus compañeros, por lo que en algunos momentos, todos los alumnos hablaban al mismo tiempo y era imposible saber que decían. Ello nos indica lo poco habituados que están a la hora de trabajar en grupo o de realizar actividades en las que todos deban expresar sus ideas. En el caso del niño con Síndrome de Down que se encontraba en el aula, a pesar de nuestra insistencia, sólo participó y evaluó una actividad en toda la intervención, ya que el resto de días iba a un centro específico o se encontraba con su maestra de apoyo realizando otras tareas quedando de esta forma exento a las actividades desarrolladas en el aula; por ello, tendremos en cuenta este aspecto en futuras experiencias a la hora de elaborar actividades para el alumnado con necesidades educativas especiales.

A pesar de estos puntos débiles, debemos destacar que debido a las premuras de tiempo, nuestra experiencia sólo se llevó a cabo durante una semana, por lo que los alumnos pudieron conocer, observar y localizar algunos de los continentes y países.

Por ello, vemos importante que para futuras investigaciones se prolongue más este periodo de tiempo, ya que durante la experiencia los alumnos siempre se han sentido muy animados a la hora de desarrollar todas las actividades, pero si no se sigue trabajando la competencia intercultural en el aula, los alumnos debido a su corta edad, seguramente olvidarán parte de lo aprendido. La innovación conlleva, pensamos, que se mantenga en el tiempo las intervenciones desarrolladas. Por otra parte, esta extensión en el tiempo es exigencia de un aprendizaje realmente constructivista y significativo (Coll, 2005).

Otra propuesta de mejora que hacemos, tras desarrollar la experiencia y comprobar lo que han disfrutado los niños, es elaborar una semana cultural a nivel del centro, donde se desarrollen diferentes actividades interculturales (cuentos, comida, juegos, murales, talleres) adaptadas a los diferentes cursos escolares, donde las familias participaren y colaboren en el propio centro y de esta forma, todo el colegio pueda conocer diferentes estilos de vida, costumbres y tradiciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Caselles Pérez, J. F. (2004). Interculturalidad y educación. *Educatio Siglo XXI*, 22, 9-17.
- Cerrillo Martín. M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, 8, 59-68.
- Coll, C. (2005). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Correa Díaz, M. (2008-2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 44, 89-98.
- Flores García, M.D. (2001). La educación intercultural. Propuesta de intervención. XXI. *Revista de educación*, 3, 203-210.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Jiménez Hornero, M. P. (2011). Educando en igualdad... a través del cuento. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45.
- López Díaz, C. (2009). El valor de los cuentos como parte de la educación en valores. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-7.
- Ruiz Campos, A. M. (2005). Cuatro caperucitas. Cuánto cuenta un cuento. El problema de la vida en la literatura infantil. *Escuela Abierta*, 8, 173-194.

# LA CANTIDAD: UNA MAGNITUD CARDINAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Carmen Aliaga<sup>(1)</sup>, Esther Cascales<sup>(2)</sup>, Antonia González<sup>(3)</sup>, Pilar Ibáñez<sup>(3)</sup>, Pedro Nicolás<sup>(4)</sup>

(<sup>(1)</sup>CEIP Francisco Cobacho, <sup>(2)</sup>CEIP Santo Ángel, <sup>(3)</sup>CEIP Saavedra Fajardo, <sup>(4)</sup>Universidad de Murcia)

## Introducción

El estudio de la medida de magnitudes debería ser uno de los fundamentos de la matemática escolar. Como demuestra la Didáctica de las Matemáticas (Brousseau, 2000) y la Historia de las Matemáticas (Kline, 1990), son los problemas propios de la medida de magnitudes los que dan lugar a un estudio con sentido de la aritmética, la geometría, la estadística, la probabilidad, el análisis y el álgebra. Lamentablemente, es bien sabido (Chamorro, 2009) que más que un verdadero estudio de la medida de magnitudes, la práctica escolar estándar consiste en:

- Asumir de manera aproblemática y descontextualizada la aritmética. Esto da pie al estudio de una especie de aritmética abstracta carente de sentido y funcionalidad. A este fenómeno se le podría llamar *aritmética desmesurada*.
- Asumir de manera aproblemática la existencia de las unidades de medida. En particular, no se trabaja el modo en que las unidades de medida se podrían derivar de la acción de comparar dos objetos en relación a una magnitud. Esto da lugar a dos problemas importantes. Por un lado, se trivializa injustamente la actividad en torno a la medida de magnitudes. Por otro lado, el hecho de que las unidades de medida sean un constructo de marcado carácter teórico hace de esta práctica escolar una fuente de importantes obstáculos didácticos y epistemológicos.
- Pasar entonces a realizar una especie de aritmética de unidades de medida (por ejemplo, pasar de centímetros a metros). A este fenómeno se le podría llamar *magnitudes aritmetizadas*.

Es usual (Díez-Moulines, 2008) pensar en la noción de *magnitud* como una relación binaria  $M$  en un conjunto  $A$  de objetos del mundo (a los que llamamos *objetos medibles*), tal que:

- $M$  es reflexiva, transitiva y conexa, y
- existe una familia de aplicaciones,  $X: A \rightarrow \{\text{números}\}$ , tales que  $M(a,b)$  si y sólo si  $X(a) \geq X(b)$ .

Por ejemplo, si hablamos de la magnitud *longitud*, la relación  $M$  sería “no ser más corto que” o “ser más o igual de largo que”, y una de las aplicaciones  $X$  podría ser la que asocia a cada objeto la



correspondiente cantidad de centímetros. Así, una magnitud es un conjunto de criterios para comparar, dos a dos, objetos del mundo, de modo que esos criterios admitan una traducción fiel en términos numéricos.

Pensemos en la magnitud *cantidad*<sup>4</sup>. En este caso, A es el conjunto de las colecciones finitas de cosas, es decir, los objetos medibles son en realidad colecciones finitas de objetos del mundo. La relación binaria M es la siguiente:  $M(a,b)$  si y sólo si la colección a no es menor, no tiene menos elementos, que la colección b. Como X podemos tomar la aplicación  $X: A \rightarrow \{\text{números}\}$  que a cada colección le asocia su número de elementos.

Esta forma de concebir la magnitud cantidad puede ser útil para disciplinas como la Teoría de la Metrización (Duncan-Marey, 1969; Suppes, 1951) o la Filosofía de la Ciencia (Díez-Moulines, 2008), sin embargo no lo es para la Didáctica de las Matemáticas. La Didáctica de las Matemáticas se encarga, entre otras cosas, de estudiar las posibles génesis y desarrollos de las *praxeologías matemáticas* (ver § 2) en las instituciones escolares. Así pues, el fallo de esta conceptualización de la magnitud *cantidad* reside en que da por descontada la existencia de los números, como si, en cierto modo, los números preexistieran a la acción de comparar el tamaño de dos conjuntos. Dicho de otro modo, el problema didáctico de esta conceptualización de la magnitud cantidad es que es incapaz de explicar la génesis de los números.

Reformulemos entonces la noción de magnitud. Una *magnitud* viene dada por un conjunto A de objetos del mundo, una relación binaria M en A y un conjunto C de símbolos de modo que:

- M es reflexiva, transitiva y conexa,
- el conjunto de las cadenas de símbolos de C admite una relación binaria  $\geq$  que es reflexiva, transitiva, antisimétrica y conexa,
- existe una aplicación  $X: A \rightarrow \{\text{cadenas de símbolos de C}\}$  tal que  $M(a,b)$  si y sólo si  $X(a) \geq X(b)$ .

Nuestro objetivo en este trabajo es esbozar un *Modelo Epistemológico de Referencia* (ver § 2) para el estudio de la magnitud *cantidad* en Educación Infantil y Educación Primaria. Una de las cosas de las que se encargará nuestro modelo es de explicar cómo podemos ir escogiendo diferentes conjuntos C de símbolos hasta llegar a nuestro conjunto actual  $C=\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ , propio del sistema de numeración posicional en base diez.

## Metodología

A continuación hacemos un resumen vulgarizador de algunos aspectos de la Teoría Antropológica de lo Didáctico.

---

<sup>4</sup> Preferimos el término *cantidad* al término *cardinal*, ya que éste alude directamente a los números, que son construcciones posteriores a la consideración de la magnitud en cuestión.

La metodología seguida en la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la hora de diseñar un proceso de estudio sobre un asunto, *s*, es la siguiente (ver § 1.5 de (Serrano, 2013)):

1. Elaboración de un Modelo Epistemológico de Referencia (MER) sobre *s*.
2. Diseño de una serie de Actividades de Estudio e Investigación (AEI) basadas en el MER anterior.
3. Puesta en práctica de las AEI con el fin de pulir el MER inicial.
4. Volvemos a empezar por 1, y hacemos lo mismo tantas veces como creamos conveniente hasta que tengamos suficientes evidencias de que el MER y la serie de AEI 'funcionan'.

Un MER consta de:

- Una cuestión generatriz, *q*.
- Una arborescencia de *praxeologías* tales que:
- intentan dar respuesta a *q*,
- cada una de dichas *praxeologías* mejora a la anterior.

Una *praxeología* está formada por:

- un conjunto de tipos de tareas,
- un conjunto de técnicas que se utilizan para llevar a cabo dichas tareas,
- un discurso, que calificamos de *tecnológico*, encargado al menos de:
- justificar las técnicas,
- estudiar su economía y eficacia,
- estudiar su dominio de aplicación.

Si dos *praxeologías*, *P0* y *P1*, tienen el mismo conjunto de tipos de tareas, decimos que *P1 mejora* a *P0* si las técnicas de *P1* son más económicas y/o más eficaces y/o con mayor dominio de aplicación que las técnicas de *P0*.

La cuestión generatriz es crucial, pues en ella se apoya todo el proceso de estudio. Dicha cuestión debe ser lo suficientemente rica como para generar, en los intentos de responderla, toda la actividad matemática que creamos necesaria en un estudio completo del asunto.

### 3. Resultados

A continuación esbozaremos un MER para el estudio de la magnitud *cantidad* en Educación Infantil y Primaria. Nuestro MER debe explicar, entre otras cosas, cómo nuestro sistema de numeración posicional es la culminación de una serie de técnicas dedicadas a comparar pares de colecciones en relación a la magnitud *cantidad*. Nuestra elaboración se apoya en el MER sobre los

sistemas de numeración de (Sierra, 2009; Sierra y Rodríguez, 2012) y el MER sobre medida de magnitudes continuas de (Sierra, 2009).

De acuerdo con (Brousseau, 2000), un MER para el estudio funcional o significativo de una magnitud debe dar cuenta de las actividades propias de los siguientes tres niveles o universos:

- Universo de los objetos medibles.
- Universo de los procesos de definición de la aplicación medida.
- Universo de la estructura numérica de llegada.

Por las razones explicadas en § 1, en el caso de la magnitud *cantidad* resultaría mejor sustituir el adjetivo “numérica” por el adjetivo “simbólica”.

#### *Cuestión generatriz*

Fijamos un conjunto  $A$  de objetos susceptibles de ser comparados mediante la magnitud  $M$ . En (Sierra, 2009) se defiende que los siguientes son tipos de tareas capaces de generar un MER sobre el estudio funcional de una magnitud continua  $M$ :

- T1: dados dos objetos,  $a$  y  $b$ , de  $A$ , ¿cómo saber si se cumple que  $M(a,b)$ ?
- T2: dado un objeto,  $a$ , de  $A$ , ¿cómo encontrar un objeto  $b$  de  $A$  tal que  $M(a,b)$  y  $M(b,a)$ ?

Nosotros pensamos que estos tipos de tareas son, de hecho, los adecuados para cualquier tipo de magnitud. En particular, son adecuados para el estudio de la magnitud *cantidad*. En este caso los tipos de tareas son:

- T1: dados dos colecciones finitas,  $a$  y  $b$ , ¿cómo saber si  $a$  tiene más elementos que  $b$ ?
- T2: dada una colección finita,  $a$ , ¿cómo encontrar otra colección,  $b$ , que no tenga ni más ni menos elementos que  $a$ ?<sup>5</sup>

#### *Universo de los objetos medibles: praxeologías P0 y P1*

- *Praxeología P0*

Las técnicas que podemos poner en práctica son aquellas que se pueden realizar sin usar ningún tipo de símbolos. Por ejemplo, podemos usar:

- t01) Estimación visual (subitación).
- t02) Correspondencia objeto-objeto.

- 3.2.2. *Praxeología P1*

Podemos empezar a realizar un cierto trabajo simbólico. En particular, empezamos a comprender que, *a efectos de cantidad*, cualesquiera dos objetos de una colección son equivalentes, es decir, realizan la misma aportación. Podemos empezar a utilizar las siguientes técnicas:

---

<sup>5</sup> Utilizamos la expresión “que no tenga ni más ni menos” en lugar de “que tenga el mismo número” con dos fines: por un lado subrayar el hecho de que una magnitud es un criterio de comparación, por otro lado evitar utilizar la palabra “número” en un momento en el que los números aún no se han construido.

- t11) Correspondencia grupo-grupo. Por ejemplo, comparamos dos colecciones a base de comparar subcolecciones. En esta técnica se realiza un trabajo simbólico porque para hacerle corresponder al grupo  $\{u,v\}$  el grupo  $\{x,y\}$  no necesitamos identificar  $u$  (respectivamente,  $v$ ) ni con  $x$  ni con  $y$ ; es decir, hacemos abstracción de la individualidad y consideramos dos objetos como equivalentes.
- t12) Correspondencia objeto-símbolo (por ejemplo, por cada objeto que hay en una colección dibujamos un 1 en un folio). Vale para colecciones arbitrariamente grandes, pero es una técnica poco económica y poco eficaz.
- t13) Conteo con números bajos ( $\leq 9$ ). Esta técnica se puede ver como una elaboración de la anterior. Si a cada uno de los grupos  $\{11\}$ ,  $\{111\}$ ,  $\{1111\}$ ,  $\{11111\}$ ,  $\{111111\}$ ,  $\{1111111\}$ ,  $\{11111111\}$ , le asignamos un símbolo distinto (por ejemplo, 2 3 4 5 6 7 8 9), le damos un nombre a cada símbolo, y establecemos un orden entre dichos símbolos, obtenemos una técnica que funciona con colecciones de no más de 9 objetos, y que es más económica que la anterior.

Estas técnicas requieren, por parte del alumno, un cierto control sobre la actividad de *enumerar* una colección, es decir, pasar lista a todos sus elementos, sin olvidar ni repetir ninguno (Briand, 1993; Ruiz-Higueras, 2005; Sierra y Rodríguez, 2012). De hecho la *enumeración* merece un MER aparte. Este MER ha sido perspicuamente descrito en (Sierra y Rodríguez, 2012). Nosotros hemos contrastado este MER sobre la enumeración mediante experiencias con alumnos de Educación Infantil. De nuestras experiencias se desprende que:

- La cuestión generatriz del MER es perfectamente asequible para los alumnos.
- Las técnicas de las distintas praxeologías del MER no sólo son comprensibles para los alumnos, sino que, además, ellos mismos son capaces de elaborarlas.

#### *Universo de los procesos de definición de la aplicación medida: praxeología P2*

Aquí empezamos a traducir un aspecto de las colecciones (su cantidad) mediante símbolos. En realidad las técnicas t12 y t13 ya empezaban a hacer eso, de modo que son técnicas de transición entre los dos universos involucrados. Además de las técnicas mencionadas, podríamos usar las siguientes:

- t21) La técnica t13 se puede desarrollar para asignar cadenas de símbolos a colecciones de objetos, de modo que dichas cadenas nos sirvan para comparar dos colecciones en cuanto a cantidad. Así, a una colección con quince elementos le podríamos asignar la cadena 96 o la cadena 4452. Llegamos así a un sistema de numeración aditivo (Sierra, 2009) pero con agrupaciones no homogéneas.

El conjunto de todos los símbolos utilizados funciona como un sistema de unidades de medida mixto.

- t31) Los problemas que acarrea la falta de homogeneidad en la escritura en la técnica t21 hace que decidamos hacer agrupaciones homogéneas. Llegaríamos así a un sistema de numeración aditivo similar al egipcio. Por ejemplo, podríamos tener los siguientes símbolos:

1, 2={11}, 3={111}, ..., 9={111111111}, A={111111111}, B=AAAAAAAAA, C=BBBBBBBBB, ...

Por ejemplo, a una colección con ochenta y siete elementos se le podría asignar las siguientes cadenas símbolos: AAAAAAAAA 7.

Una de las desventajas de esta técnica de escritura es que necesitamos virtualmente infinitos símbolos. No obstante, ésta es una desventaja más teórica que práctica. Una de las desventajas prácticas es que, si queremos trabajar con grandes números, nos vemos avocados a trabajar con cadenas de símbolos muy largas.

- t32) Con el fin de acortar las cadenas de símbolos utilizadas, permitimos que en ciertas circunstancias la yuxtaposición de símbolos sirva para restar. Por ejemplo, a una colección de ochenta elementos le podríamos asignar la cadena AAB, que es mucho más corta que AAAAAAAAA. Llegaríamos así a un sistema de numeración parecido al romano. Una de las principales desventajas de este sistema de escritura es que las operaciones aritméticas se complican enormemente. Esto es importante, ya que las operaciones aritméticas son reflejos de las operaciones realizables en el espacio medible conformado por los objetos del primer universo, y, como tales, son cruciales a la hora de realizar las tareas del tipo T1 y T2 (ver § 3.1).
- t33) Desechamos entonces la técnica t32 y optamos por mejorar la técnica t31. Una posible mejora podría consistir en utilizar los símbolos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 para indicar cuántas veces se repiten los símbolos de orden superior. Así, a una colección con ochenta y siete elementos le podríamos asignar la cadena 8A 7. Llegamos así a un sistema de escritura híbrido o aditivo-multiplicativo (Sierra, 2009). Es importante observar que con esta técnica los símbolos 2, ..., 9 desempeñan a la vez dos papeles distintos: la de nombres para ciertos tipos de colecciones (las colecciones {11}, ..., {111111111}) y la de coeficientes que afectan a nombres de ciertos tipos de colecciones. Por ejemplo, en 8A el símbolo A refiere directamente a la colección {11111111}, pero el símbolo 8 no refiere directamente a la colección {11111111}, sino indirectamente: sirve para decir “es como si pusieramos A tantas veces como aparece el símbolo 1 en la colección {11111111} que yo represento”.
- t34) El trabajo con la técnica t33 permite comprobar que, en realidad, lo que hacemos para operar es manejar únicamente los símbolos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, olvidándonos en parte de los símbolos A, B, C... En consecuencia, en pos de la economía de escritura, decidimos prescindir de éstos y utilizar sólo aquellos. Así, a una colección de ochenta y

siete elementos, en vez de asignarle la cadena 8A 7 le asignamos la cadena 87. Hay que incluir un símbolo más para solucionar la ambigüedad de situaciones como la siguiente: ¿cómo debo interpretar 87?, ¿cómo 8A 7?, ¿cómo 8B 7?,... Ponemos el símbolo 0 para indicar ausencias, de modo que 8B 7 se escribiría como 807 (aquí el 0 indica la ausencia de toda A), y 8B como 800 (aquí un símbolo 0 indica ausencia de toda A, y otro símbolo 0 indica ausencia de colecciones menores que A). Llegamos así a nuestro actual sistema de numeración posicional.

## Discusión y conclusiones

Lo esbozado en § 3 es solo un brevísimo resumen de un trabajo mucho más detallado que incluye, entre otras cosas, la especificación de *por qué* tendríamos que realizar operaciones aritméticas, y de *cómo* se realizarían las operaciones aritméticas a partir de cada una de las técnicas de escritura. No obstante, creo que dicho resumen permite mostrar (junto con la lectura de (Sierra, 2009), lo que creemos que son las tres contribuciones más importantes de este trabajo:

1. Por un lado, partimos de las magnitudes como criterios de comparación prácticos y pre-numéricos (modelizables mediante ciertas relaciones binarias). Esto enfatiza la importancia del universo de los objetos medibles (ver § 3 y § 3.2), y posibilita la concepción de la *cantidad* como una magnitud.
2. Por otro lado, mostramos que, de hecho, el MER sobre el inicio del estudio de las magnitudes continuas de (Sierra, 2009) vale también, en esencia, para el inicio del estudio de las magnitudes discretas (por ejemplo, para la magnitud *cantidad*). Esto se debe a que la distinción entre magnitud continua y magnitud discreta sólo tiene sentido, si acaso, a un nivel muy teórico, un nivel que, de facto, no repercute en las prácticas propias de los primeros estudios de las magnitudes.
3. Finalmente, mostramos cómo encajar el MER sobre sistemas de numeración de (Sierra, 2009) en el MER sobre medida de magnitudes de (Sierra, 2009). Esto permitirá darle sentido a las operaciones aritméticas (ver, por ejemplo, la última frase de t32 en § 3.3), cuyo sentido venía en cierto modo presupuesto en el MER de (Sierra, 2009) sobre sistemas de numeración. El hecho de que las operaciones aritméticas adquieran funcionalidad, contribuye a eliminar el fenómeno escolar que en § 1 llamábamos *aritmética desmesurada*, y que consiste en hablar de números como cantidades de nada, es decir, hablar de números sin hablar de unidades de medida, o dicho de otro modo, hablar de números como si sólo fueran nombres y nunca adjetivos. El fenómeno de la *aritmética desmesurada* y el fenómeno de la *magnitudes aritmetizadas* (ver § 1), son las dos caras de la misma moneda, y son el resultado de la separación escolar del estudio de los números y el estudio de las magnitudes.

Es interesante observar que el mismo esquema de § 3, aplicado al estudio de otras magnitudes, da lugar a la escritura de los números decimales finitos, que se amplía a los números decimales posiblemente infinitos debido a conveniencias teóricas (López, 2014).

### Referencias bibliográficas

- Briand, J. (1993). *L'enumération dans le mesurage des collections: un dysfonctionnement dans la transposition didactique*. (Tesis doctoral). Université de Bordeaux I, Burdeos.
- Brousseau, G. (2000). Les différents univers de la mesure et leurs situations fondamentales. Un exemple d'utilisation de la théorie des situations pour l'ingénierie. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 9, 125-133. Recuperado de <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/quaderno9.htm>.
- Chamorro, M. C. (2009). El tratamiento escolar de las Magnitudes y su Medida. *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díez, J. A.; Moulines, C. U. (2008). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Duncan Luce, D. y Marey, A. A. J. (1969). Extensive measurement when concatenation is restricted and maximal elements may exist. En S. Morgenbesser, P. Suppes, y M. G. White (Eds.), *Philosophy, Science and Method: Essays in Honor of Ernest Nagel* (pp. 235-249). New York: St. Martin's Press.
- Kline, M. (1990). *Mathematical Thought From Ancient To Modern Times*. Oxford: Oxford University Press.
- López, P. (2014). *Los números decimales y la medida de magnitudes*. (Trabajo Fin de Máster en elaboración). Universidad de Murcia, Murcia.
- Ruiz-Higueras, L. (2005). La construcción de los primeros conocimientos numéricos. En M. C. Chamorro (Ed.). *Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil* (pp. 181-219). Madrid: Pearson Educación.
- Serrano, L. (2013). *La modelización matemática en los estudios universitarios de economía y empresa: análisis ecológico y propuesta didáctica*. (Tesis doctoral). Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Sierra, T. (2009). *Lo matemático en el diseño y análisis de organizaciones didácticas. Los sistemas de numeración y la medida de magnitudes*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t%2029075.pdf>
- Sierra, T. y Rodríguez, E. (2012). Una propuesta para la enseñanza del número en la Educación Infantil. *Números (Revista de Didáctica de las Matemáticas)*, 80, 25-52.
- Suppes, P. (1951). A set of independent axioms for extensive quantities. *Portugaliae Mathematica*, 10(4), 163-172.

# INICIACIÓN A LA LECTURA DESDE UN PARADIGMA NO VERBAL. POSIBILIDADES DEL ÁLBUM ILUSTRADO SIN TEXTO ESCRITO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Leonor Ruiz Guerrero

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

A nadie escapa en estos días convulsos para nuestro sistema educativo que la comprensión lectora es una de las grandes carencias que presenta el alumnado de todas las etapas (incluida la universitaria). Los informes PISA que periódicamente arriban a nuestras orillas académicas no hacen sino confirmar lo que para cualquier docente es, desde tiempo ha, una evidencia innegable.

Sin embargo, no hacemos más que oír que este tipo de comprensión se trabaja en las aulas, ya sea en Educación Primaria o Secundaria. Creemos que, ciertamente, la Competencia en Comunicación Lingüística ha de haber sido adquirida al terminar la etapa de ESO, porque, de no ser así, cómo sería posible la promoción de este alumnado. Mas, dejando la ironía a un lado, ¿podemos afirmar que esa adquisición se ha consumado? Como decimos, cualquier docente podría responder sin dilación a esta pregunta, y solo a riesgo de caer en el autoengaño respondería positivamente.

El origen de esta situación parece perderse en el abismo de los tiempos. Y de nada sirve andar culpando a éste o aquel, siempre en la etapa precedente, que no hizo, no pudo, no quiso hacer lo que debía.

La emergencia existe, y no puede seguir siendo soslayada. El profesorado, aunque no posea juramento al modo hipocrático que lo obligue a ello, ha de responsabilizarse de que todo el alumnado logre alcanzar, al menos, las cinco habilidades lingüísticas básicas. Porque de dichas habilidades no depende solo el avance académico del alumnado, sino también su vida futura en tanto ciudadanía, en tanto seres completos capaces y competentes que saben conocer, hacer, ser y vivir juntos (Delors, 1996).

Ahora bien, para poder enseñar algo es preciso primero conocerlo con certeza, haberlo cuestionado, analizado, diseccionado, haber estudiado hasta la última de sus posibilidades. Las habilidades lingüísticas, “necesidades básicas” como bien apunta el profesor López Valero en sus clases, han de ser puestas bajo la lupa, acaso también bajo el microscopio, para que su explicación no se produzca a ras de superficie. Porque hablar, escuchar, leer, escribir y conversar requieren de una indagación profunda, que no las reduzca a decodificación o uso mecánico del lenguaje. Indagación que haga, además, comprensible su carácter indisociable.



De todas estas cuestiones, especialmente de la emergencia que hemos indicado, parte esta propuesta, que se centra en una única habilidad, la de leer (mas ya hemos dicho que inexorablemente esta atañerá a las demás). Pretende esta comunicación un cambio de paradigma, que focalice su atención en la comprensión antes que en la decodificación, alejándose para ello en un primer momento de lo verbal, para desplazarse hacia el lenguaje visual. La herramienta que emplearemos para alcanzar esta pretensión serán los álbumes ilustrados que no poseen texto escrito, pero que no por ello carecen de narrativa. Supone esto un efecto de paralaje que creemos puede tener francos resultados positivos en la etapa de Educación Infantil, sentando las bases para ulteriores efectos en las etapas siguientes.

### **Objetivos**

Como se acaba de apuntar, el objetivo principal de esta propuesta sería el de lograr la aproximación a la lectura desde lo que, si nos ceñimos a lo que se suele entender por esta, sería una no lectura. No obstante, adhiriéndonos a la idea de texto como algo que engloba mucho más que lo verbal (escrito), se entiende que es posible hacerlo. El tipo de libros con los que vamos a trabajar pueden ser tomados como textos sin ningún género de dudas.

Junto a este objetivo principal, se plantean otros más concretos, también para el alumnado:

- Sentirse un lector/a competente, aunque se desconozca el código escrito.
- Conocer y comprender los elementos básicos de todo texto narrativo, esencialmente los referidos a principio, nudo o desarrollo, y desenlace.
- Aproximarse a los aspectos espacio-temporales implicados en la lectura.
- Comprender el sentido de lo que se está leyendo, más allá de la mera decodificación de las imágenes.

La concepción que tradicionalmente se tiene en las aulas, y muy concretamente en las de Educación Infantil, de lo que es leer, difiere de lo que aquí exponemos, ya que en esta propuesta el proceso lector desborda los límites del código escrito. Proceso que, por otra parte, se ha iniciado desde el mismo nacimiento, bastante tiempo antes de la escolarización.

Nuestro concepto es el de lectura como interpretación, y para poder interpretar no basta con conocer el código. De este modo, nos sumamos a la línea de pensamiento planteada por López y Encabo (2013):

La comprensión de un enunciado no se basa en un proceso de descodificación sino que requiere procesos inferenciales capaces de captar y explicitar los significados asociados a las expresiones lingüísticas. En el caso de la literatura, la interpretación va más allá del proceso cognitivo que lleva a la comprensión lectora, debe provocar el goce artístico e intelectual que implica el reconocimiento de recursos, usos y formas que le son propias (p. 24).

Aunque ellos aludan a las expresiones lingüísticas, sus palabras pueden ser perfectamente válidas para la interpretación de narraciones exclusivamente visuales (se trataría también de enunciados).

Igualmente nos van a interesar para esta proposición las ideas de Isabel Solé (1992) acerca del proceso lector, con una marca interactiva, y las de Lawrence Sipe (s/f) relativas a la comprensión lectora. Nos extenderemos en ellas en próximos apartados.

A pesar de lo expuesto, creemos que resulta sencillo asumir que la lectura de un texto visual no es equivalente a la lectura de un texto escrito. Sin embargo, la idea última que queremos desplegar es que, si el alumnado se acerca a la lectura a partir de este tipo de álbumes, iniciará antes la comprensión lectora que si lo hace desde lo verbal, adquiriendo las bases mínimas e imprescindibles que componen una secuencia narrativa.

Dicho esto, pasamos a exponer el marco referencial de nuestra propuesta, en el que se analizarán tanto los diferentes modos de ver de las personas, y cómo eso afecta a la lectura de imágenes presentes en los álbumes ilustrados; como la forma en que se lleva a cabo dicha lectura. Pues aunque en un primer momento pudiera parecer sencilla e inmediata, no está exenta de complejidad.

### **Modos de ver**

En principio, los mecanismos de la percepción visual serían los mismos para todos los seres humanos con capacidad visual, con independencia de su sexo, lugar de nacimiento, o trayectoria vital. Sin embargo, sabemos que las interpretaciones y significados que se desprenden de la visión de una imagen son diversos y múltiples. Esto sucede igualmente con la lectura de los álbumes ilustrados. Esto se justifica por el hecho de que no es lo mismo percibir que ver. Los mecanismos de percepción son los mismos, pero no así los modos de ver.

Hay varios factores que van a influir en dichos modos: uno puede ser la edad; también el sexo; el entorno cultural; las circunstancias vitales; el número de veces que se haya visto una imagen o imágenes similares a ésta; etc. No son factores, sin embargo, que puedan cuantificarse de forma totalmente aislada, ya que están interrelacionados. Aún así, se intentará darles una explicación de forma más detenida.

Podemos empezar con la cuestión de la edad. Es fundamental partir de la idea de que nunca el modo de ver de una persona en edad infantil puede equipararse al de una en edad adulta. Por diversas razones. Para empezar, sus formas de percibir visualmente el mundo serán distintas, en el primer caso la percepción de los estímulos será más directa, mientras que en el segundo caso estará atravesada por una cantidad mayor de condicionantes. A su vez, un niño o niña tendrá de forma lógica un bagaje icónico y simbólico mucho menor que el de una persona adulta. También puede darse el caso de que una persona adulta haya tenido acceso a más entornos culturales distintos al propio que un o una niña. Finalmente, los determinantes del pensamiento infantil no son los mismos que los del pensamiento adulto.

Si nos referimos a los álbumes ilustrados, observamos que son numerosos los estudios acerca de las respuestas de los niños y niñas ante su lectura. Es decir, se han analizado sus modos de ver en relación a este tipo de textos. En la mayoría de los casos parece haberse considerado solamente la edad, y no otros factores añadidos. Así, aunque Lawrence Sipe (s/f, p. 1) nos indica que sus investigaciones han sido realizadas con alumnado de procedencia diversa, no considera esta variable en las respuestas.

Otro factor de interés es el sexo. Sin embargo, no conocemos ningún estudio que se haya dedicado a analizar los diferentes modos de ver los álbumes según esta variable. Esta ausencia de investigaciones no indica que no haya diferencias, pero tampoco podríamos aventurarnos a proponer algunas.

Otro rasgo a ser tenido en cuenta es el entorno cultural. Creemos que éste es sumamente influyente, ya que vemos lo que nos han enseñado a ver en nuestra cultura. Una persona deriva determinados significados de una imagen porque son compartidos con el resto de personas de su entorno. Esto es lo que acaba propiciando las inferencias intertextuales. La intertextualidad, término acuñado por Julia Kristeva a finales de los años 60 del siglo XX, se refiere a las relaciones que se establecen entre unos textos y otros, trata la cuestión de las interconexiones entre las diversas producciones culturales, sean éstas del tipo que sean.

Los significados compartidos son también los que hacen que un álbum ilustrado pueda ser bien o mal recibido en un entorno cultural concreto. Este factor podría resumirse perfectamente en la cita de John Berger: “Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas” (2000, p. 13).

Por otra parte, otro aspecto que incide en el modo de ver son las circunstancias vitales, las experiencias que cada persona ha tenido a lo largo de su vida. Estas aparecen a la hora de interpretar el mundo que nos rodea, o un álbum ilustrado en particular. Es lo que Lawrence Sipe (s/f, p. 7) llama respuesta personal. Se trata de poner en conexión lo que eres con lo que ves. Viéndolo así precisamente por la forma en que está conectado contigo.

El siguiente rasgo que determina nuestro modo de ver es lo que podríamos denominar la familiaridad con lo que se ve. Cuanto más contacto se haya tenido con una imagen o un objeto visual, más fácil nos resultará verlo, reconocerlo, interpretarlo y comprenderlo, en posteriores ocasiones. Cuanto menor sea el contacto más invisible e irreconocible será a nuestros ojos. Este factor es utilizado a menudo en los álbumes ilustrados, especialmente cuando se pretenden diversos niveles de lectura. Por estar relacionada con este factor, debemos detenernos en la consideración de que la experiencia visual de los niños y niñas frente al álbum ilustrado está determinada en gran parte por su relación anterior con el mundo de la fotografía, la televisión y el cine. Antes de llegar al álbum ilustrado han pasado por experiencias previas con estos medios, lo que les facilita esa familiaridad con los signos visuales.

Una última cuestión que ya se ha mencionado al hablar de la edad, de la familiaridad y de otros factores, puesto que se incluye dentro de ellos, pero los supera, que tendría más bien un carácter

transversal, es la del input icónico y simbólico. Dependiendo del que se posea los modos de ver serán unos u otros. Y no nos referimos sólo a la cantidad de imágenes y símbolos, sino también a la variedad, y a la capacidad de ponerlos en relación. De nada serviría tener un amplio almacén mental repleto de objetos visuales, si luego carecemos de la aptitud para combinarlos a fin de producir o interpretar mensajes más complejos. Esto está ligado a su vez con otros dos condicionantes de los modos de ver: lo que esperamos ver (lo previsible), y lo que tenemos como objetivo ver (lo deseable). Estos dos, aunque nombrados en último lugar, son así mismo esenciales en la comprensión de los álbumes ilustrados. A pesar de esto, estas previsibilidad y deseabilidad son a menudo tenidas en cuenta por quienes ilustran en un sentido contrario, trastocándolas al mostrar lo no previsible o no deseable. Dando con ello lugar a un modo de ver alternativo.

Podemos entonces concluir este apartado recogiendo las siguientes ideas: a pesar de las excepciones, por regla general todos percibimos del mismo modo los diferentes estímulos visuales; sin embargo, nuestro conocimiento del mundo no se reduce a la mera percepción, ya que la información visual que nos llega es filtrada a su vez por los distintos modos de ver, lo que hace que las interpretaciones acerca de la información recibida varíen de unas personas a otras. Ahora bien, la disparidad no es radical, de serlo sería imposible la existencia de una cultura visual compartida, y nos sería prácticamente inviable la convivencia. Realmente, lo que ocurre es que existe un modo de ver del que participa la práctica totalidad de quienes pertenecen a un sistema cultural, modo que es, no obstante, matizado por las particularidades de cada una de las personas que componen ese sistema. Es decir, existe una pluralidad, que alberga en su interior una multiplicidad de singularidades.

Una vez conocidos los condicionantes, es preciso demorarse en la explicación del proceso que conlleva la lectura de las imágenes, ya que todo esto nos permitirá dirimir mejor el alcance de la propuesta.

### **Cómo leer una imagen**

Es innegable el hecho de que es extensa la bibliografía relativa a la lectura de otro tipo de imágenes. En cambio, no podemos decir lo mismo en lo que atañe a las ilustraciones de los álbumes.

Rara vez encontramos en las investigaciones alusiones a la lectura de las imágenes, en todo caso se remiten simplemente a las respuestas de quienes las reciben, como hacen Lawrence Sipe o el equipo Gretel (Universidad Autónoma de Barcelona). Aún así, en estos casos tampoco se analiza de forma pormenorizada la imagen en sí, sino su relación con otros textos (ya sean visuales o de otro tipo), o su carácter narrativo o de avance de lo que después se leerá.

Curiosamente, el estudio de las imágenes ha quedado un tanto excluido de los estudios desarrollados en el ámbito de investigación de la Literatura Infantil y Juvenil sobre los álbumes, quizás por considerarlo “fuera de campo”. Sin embargo, los álbumes seleccionados en esta

propuesta, a pesar de carecer de texto escrito, son del mismo modo literatura, y por ello han de ser abordados también desde aquel ámbito.

Para explicar cómo leer una imagen vamos a basarnos en las propuestas de Isabel Solé (1992), tal y como ya habíamos mencionado. Aunque ella las hace con respecto a los textos literarios, nos parecen perfectamente trasladables a nuestro objeto de interés. Nos resulta relevante, sobre todo, su idea de la lectura interactiva, ya que así ha de ser también la de los álbumes ilustrados. Cuando alguien se aproxima a uno de ellos, se produce una comunicación en la que ha de proyectar todos los conocimientos previos pertinentes, así como sus expectativas, para la interpretación y comprensión del texto.

Por otra parte, volvemos aquí a la cuestión del código. Quien se inicia en la lectura del álbum puramente visual ha de conocer el código que le corresponde, por eso se hace necesaria la alfabetización visual. No obstante, no será suficiente con saber descodificar las imágenes para poder leer lo que allí se nos presenta, ya que, como indica Solé (1993, p. 51): “Leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar.” Pongamos un ejemplo: si en una página de un álbum vemos a un niño con la cara colorada y el ceño fruncido, y a su lado a una mujer negando con la cabeza, como personas lectoras avanzadas deduciremos rápidamente que el protagonista de la imagen está enfadado como consecuencia de la negación de su madre. Pero para poder realizar esta inferencia no nos ha bastado con saber descodificar la imagen, hemos tenido que aplicar los conocimientos que ya poseíamos acerca de cómo se expresa el enfado, cómo se representa gráficamente, que una contradicción puede provocarlo, etc. Todo esto supone una interacción.

Otro aspecto interesante de la propuesta de Solé, y aplicable al álbum ilustrado, es el relativo a las predicciones. Para esta autora la comprensión de un texto va a depender de las hipótesis que quien lee va formulando, y de su verificación o no. Precisamente el hecho de su no verificación probaría la existencia de dichas presunciones. En definitiva, es esa continua construcción y comprobación la que nos permite avanzar en la interpretación de los textos (Solé, 1993, p. 27). Esas predicciones surgen tanto de los conocimientos previos que posee quien desarrolla la acción lectora como del propio texto. Realmente, podemos decir que las predicciones están íntimamente relacionadas con las expectativas. Predecimos según lo que esperamos que ocurra.

En lo que respecta al texto, las predicciones vienen sugeridas por los rasgos que se atribuyen a los personajes; las situaciones en las que se desenvuelven; las relaciones entre ellos y la convergencia o divergencia de sus objetivos; el hecho de que un mismo personaje tenga objetivos contradictorios; o por un cambio brusco de situación (Collins y Smith, 1980, citados en Solé, 1993). Es importante no olvidar que la formulación de hipótesis es algo que se aprende, y que, por tanto, ha de ser enseñado.

Del mismo modo, vamos a remitirnos a investigaciones que sí traten específicamente la cuestión de la lectura de imágenes, como las realizadas en los años 70 por Ernst Gombrich.

A entender de este autor, “la posibilidad de hacer una lectura correcta de la imagen se rige por tres variables: el código, el texto y el contexto” (1997, p. 45). En este sentido, la teoría de Gombrich es aplicable a nuestra propuesta. El código ha de ser compartido por quien emite y por quien recibe los mensajes; el texto ayuda, a su vez, a reducir la polisemia de las imágenes y a concretar las metáforas (Zaparaín y González, 2010, p. 40). En el caso de los álbumes ilustrado seleccionados el texto no es explícito, pero existe. Finalmente, el contexto facilita la interpretación, ya que proporciona unas coordenadas de movimiento, limitando las posibilidades de error. El contexto nos dice qué es esperable encontrar y qué no, teniendo como punto de partida las expectativas previas del grupo social.

Aún es preciso indicar otro aspecto condicionante de la lectura de imágenes. Nos referimos al papel de la memoria en dicha lectura. Buscamos entre nuestros recuerdos aquellas imágenes que son similares a la que nos presentan. Por medio de la asociación somos capaces de desentrañar imágenes que no habíamos visto con anterioridad. He aquí la importancia del aprendizaje visual, de la enseñanza de esta lectura, ya que sin un “almacén” previo al que recurrir difícilmente podrá darse una interpretación adecuada. Aunque a menudo se ha creído que la rapidez en la percepción de las imágenes va ligada a la rapidez en su comprensión, esto no es del todo cierto. Realmente sólo se reconoce aquello que previamente tenemos en nuestro archivo icónico (sin necesidad de una correspondencia exacta). Cuánto más rico sea este archivo, más posibilidades de asociación tendrán lugar, y menos margen habrá para la confusión. Como sabiamente indica Gombrich: “la lectura de una imagen, como la recepción de cualquier otro mensaje, depende del conocimiento previo de las posibilidades; sólo podemos reconocer lo que ya conocemos” (1997, p. 54).

A partir de este marco, será más fácil entender la propuesta, que concretamos a continuación.

## **Propuesta**

Uno de los pilares fundamentales de nuestra propuesta es el de hablar desde el primer momento de lectura, y de aprender a leer, a pesar de no mostrar texto escrito. El alumnado debe tener claro que, aunque se trate de imágenes, estas también están narrando una historia, que pueden comprender. Son capaces de interpretarlas, por lo que no tendría ya cabida aquella expresión de “yo no sé leer”.

Hemos tenido en cuenta, a la hora de plantear esta propuesta, que la experiencia visual es previa a la verbal en el conocimiento del mundo por parte de los seres humanos. Mucha de la información primera que reciben los niños y niñas y que les ayuda a situarse y conocer su entorno es visual. Será más tarde cuando transformen esas imágenes en conceptos verbales. Condición ésta que ya fue reseñada por Berger: “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (2000, p. 13). Esta circunstancia favorece que cuando el alumnado se incorpora a las aulas posea ya un bagaje icónico que no posee equivalencia en el plano verbal. La alfabetización visual se inicia con mayor precocidad que la escrita.

Por otra parte, el iniciar la lectura desde las imágenes nos permite trabajar de forma más globalizada que si partimos de las palabras, ya que los conceptos de las diferentes áreas resultan más evidentes (por ejemplo el relativo al paso del tiempo), así como también las relaciones entre ellos (*i.e.* relaciones causa-efecto). A esto se añade que hace posible realizar la introducción de conceptos ligados al pensamiento histórico (ligado igualmente a la comprensión del mundo que nos rodea), al hacer más visibles ideas como: lo que ocurre ahora se relaciona con lo que ocurrió antes y con lo que ocurrirá después; cambios y continuidades, etc.

Y bien, la cuestión es cómo se traslada este marco y estas ideas al aula. Para hacerlo, iniciaremos la lectura de modo colectivo, con todo el alumnado, para después dar lugar a la interpretación individual, que estará mediatizada por los condicionantes ya expuestos. En esa lectura colectiva se incidirá, por medio de preguntas antes, durante, y después, en las estructuras básicas que subyacen al texto, y en las conexiones entre sus elementos. Se procurará la interacción y la realización de inferencias por parte del alumnado. Es importante que quede claro que no se trata de narrar a los y las discentes lo que puede ver en las imágenes, sino de que ellos y ellas las lean, permitiendo además el intercambio de impresiones, hipótesis, predicciones, etc. dentro del grupo-clase. Se trataría, finalmente, de fomentar aquellos cinco tipos de comprensión lectora propuestos por Sipe (s/f): analítica, en la que se utiliza la información proporcionada por las ilustraciones (y el texto, en caso de haberlo) para interpretar el contenido de la historia; intertextual, relacionando lo leído con otros textos conocidos; personal, conectando con la propia vida; transparente; sumergiéndose dentro de la historia; y preformativa; desarrollando la creatividad a partir del texto. Si conseguimos que el alumnado logre esta comprensión en el nivel de Educación Infantil, habremos sentado unas bases esenciales para la comprensión lectora en los siguientes niveles.

Algunos álbumes con los que es posible trabajar estas cuestiones son: *La ola*, de Suzy Lee (2008); *Sombras* de Suzy Lee (2010); *La puerta*, de Michael Van Zeveren (2008); *El muñeco de nieve*, de Raymond Briggs (1988); *Clown*, de Quentin Blake (1995); *Emigrantes*, de Shaun Tan (2006); *Ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodríguez (2009); *Un día, un perro* (2004), de Gabrielle Vincent; o *Too late*, de Mar Cerdà (2011). Dentro de esta lista encontramos diferentes niveles de dificultad, desde álbumes bastante sencillos, como sería el de Van Zeveren, hasta otros de gran complejidad narrativa, como los de Tan o Briggs. El profesorado habrá de elegir aquellos más adecuados al nivel lector de su alumnado, incrementando poco a poco el grado de dificultad.

## **Discusión y conclusiones**

Aunque podría parecer un contrasentido iniciar la lectura desde la imagen en vez de desde la palabra, teniendo en cuenta que no solemos plantearnos otro sentido para el concepto de leer que el de leer texto escrito, lo cierto es que es posible. Y diríamos que no solo eso, sino también necesario.

Como dijimos al principio, no son banales las carencias en comprensión lectora que presenta nuestro alumnado. Y no se refieren solamente a la parte verbal, aunque sea en ella donde se nos

hace más clamorosamente evidente, sino que también encuentran dificultades para comprender imágenes o textos de cualquier otro tipo. A veces, nos sorprende en las aulas universitarias que los futuros/as docentes no conozcan la estructura básica de un cuento, no sean capaces de interpretar secuencias narrativas que alteran el orden lógico, o les resulte imposible establecer conexiones entre conocimientos que se les presuponen adquiridos. Es un problema que llevamos lastrando demasiado tiempo ya.

Por eso, nuestra propuesta pretende cambiar el paradigma del que se parte, y hacerlo desde el primer momento de la vida escolar. Si logramos crear un firme andamiaje desde la etapa de Educación Infantil, quizás tengamos alguna esperanza de que después se construya sobre él un conocimiento auténtico del mundo.

Si la interpretación de imágenes, con la complejidad que conlleva, como ya se ha visto, precede a la del lenguaje verbal, iniciemos entonces la lectura en ellas, para que les resulte más sencillo la captación de estructuras, de sentidos,... Para que, sintiéndose competentes desde un primer momento, nuestros alumnos y alumnas no cejen en el empeño lector y la llama de su curiosidad se mantenga viva.

Porque no podemos seguir pensando que el fracaso lector (y académico) y la falta de comprensión lectora no van de la mano. Sin la segunda el mundo se vuelve una maraña inextricable, y eso es algo que el profesorado no puede permitir que ocurra. ¿O acaso hemos de consentir que la Nada lo devore todo?

### **Referencias bibliográficas**

- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. (Primera edición: 1974).
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación." En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Gombrich, E. (1997). La imagen visual: su lugar en la comunicación. En R., Woodfield (ed.), *Gombrich Esencial: Textos escogidos sobre arte y cultura* (pp. 41-63). Madrid: Debate.
- López, A. y Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Sipe, L. (s/f). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. En GRETEL: La literatura infantil a la UAB. Conferencia de Lawrence Sipe. Recuperado de: [http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia\\_sipe\\_0.pdf](http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf)
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. (Primera edición: 1992).
- Zaparaín, F y González, L. (2010). *Cruces de caminos: los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Universidad de Valladolid.





# PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LOS DISTINTOS CENTROS DE INTERÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE EL USO DE LA APLICACIÓN DIGITAL GLOGSTER

María del Mar Ruiz Paredes

*(Maestra Graduada en Educación Infantil)*

## Introducción

El uso de los recursos digitales interactivos como son la pizarra y el póster digital facilita la exposición y desarrollo de los distintos centros de interés en el aula. Con estas herramientas el profesorado puede desarrollar la creatividad de los niños, incentivar su curiosidad y transmitir mayor y mejor información al alumnado.

La aplicación de los recursos digitales en las aulas de Educación Infantil nos permite tener al alcance todo el material que nos proporciona Internet en el aula, y asimismo nos facilita las explicaciones, la creación de los materiales necesarios sobre cualquier tema, y aumenta en gran medida la motivación de los alumnos, lo cual les ayuda considerablemente en su proceso de aprendizaje.

En la actualidad, cada vez son más los docentes de Infantil que incorporamos las diferentes herramientas TIC a nuestras tareas de clase. Y es que las tecnologías de la información y comunicación nos ofrecen a los profesores la posibilidad de replantearnos las tareas tradicionales de la enseñanza, y complementarlas con nuevas actividades y recursos de aprendizaje adaptados a la era digital.

En lo que a Educación Infantil se refiere, podemos echar mano de dos recursos tecnológicos de carácter multimedia: la Pizarra Digital Interactiva y el Póster Digital para trabajar los distintos centros de interés que forman parte del currículum de esta etapa, contribuyendo con ello a lo establecido en el Decreto nº 254/2008 que establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil y en el que se nos especifica: "Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se introducirán de forma progresiva, desde los primeros cursos, ajustándose al proceso madurativo de los niños".

Rute (2013) confirma que un estudio del grupo CSM, especialista en tecnologías de la información, revela que el público infantil se muestra más receptivo ante el uso de la tecnología a la hora del aprendizaje, ya que ésta les ayuda a internalizar destrezas e información en menor tiempo. Los niños de cinco años son capaces de aprender vocabulario un 27 por ciento más rápido con el uso de las aplicaciones interactivas. Luego esto nos demuestra que los alumnos de estas edades ya están lo suficientemente capacitados para trabajar con los medios tecnológicos.

Así pues, con esta propuesta didáctica pretendemos profundizar en la explotación de ambos recursos citados para potenciar la necesidad de integrar los medios tecnológicos a nuestro alcance y diseñar con ellos actividades lo suficientemente enriquecidas para motivar al alumnado en su aprendizaje y en la adquisición de las competencias comunicativa y digital.

## **Metodología**

Lo que en un principio planificamos para llevarlo posteriormente a la práctica es un plan de intervención para desarrollar las posibilidades didácticas y pedagógicas que nos brinda el uso del póster digital en un aula infantil de 5. Y valiéndonos del proyecto que en ese momento se esté realizando en el centro, diseñaremos un póster digital con la aplicación Glogster para llevar a cabo nuestra intervención educativa, ya que es evidente que la educación en contextos formales debe utilizar e integrar las TIC en el proceso educativo, como hemos dicho anteriormente, sin que tengan que dejarse de lado los métodos tradicionales. Ambos pueden ir a la par y formar un todo a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica la necesidad de que la innovación tecnológica vaya acompañada de la innovación pedagógica. Por este motivo no podemos olvidar que los recursos tecnológicos educativos se están innovando en los distintos centros de nuestra Región y que el propósito de la enseñanza actual está centrado en la búsqueda de nuevas metodologías innovadoras que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

Comenzamos nuestra experiencia estableciendo una relación curricular de los contenidos programados a nivel docente, con los que se trabajarán de forma globalizada con el uso de nuestro recurso interactivo. Esperamos que, como señala Sánchez (2003) la integración curricular de las TIC implique bastante a los niños en su uso.

Atendiendo a que los contenidos de la Educación Infantil se abordan por medio de actividades globalizadas, pensamos que el uso del póster digital como medio de aprendizaje nos permite integrar los distintos contenidos en un solo recurso interactivo, e igualmente nos ayudará a fomentar el trabajo cooperativo entre los propios alumnos, y a la vez les permitirá a éstos aprender de una forma lúdica, creativa y divertida; pero también, a desarrollar sus competencias comunicativa y digital, ya que éste es el aspecto más buscado en nuestra planificación.

Otro de los factores que nos motivan a elegir este recurso es que puede trabajarse con él tanto dentro como fuera del aula, lo cual es un medio eficaz para que los niños que se encuentren en aulas hospitalarias, enfermos en casa o que no puedan asistir por cualquier motivo a clase, puedan seguir el ritmo de la clase conectados mediante un ordenador con el resto de sus compañeros y puedan realizar las actividades programadas en cada momento, debido a que este recurso presenta una serie de características muy determinadas:

- Facilita el aprendizaje por tratarse de un recurso interactivo.
- Estimula la atención y la motivación del alumnado.
- Posibilita el aprendizaje colaborativo.

- Dispone de elementos multimedia variados: fotografías, videos, sonidos, imágenes, puzles, canciones, cuentos, etc., que hacen de él un verdadero mural de exposición.
- Puede utilizarse como medio de evaluación.
- Nos sirve de mural de exposición.
- Permite trabajar los centros de interés y las actividades fuera del aula, lo cual puede entenderse como una medida de refuerzo educativo también.

Todas las características mencionadas hacen que Salinas (2010) nos defina el póster digital como una representación gráfica de una o varias ideas, en la cual, se presentan al público diferentes elementos informativos como textos, videos, archivos de sonido y enlaces a la web, con la finalidad de transmitir, presentar información o compartir conocimiento.

Hemos elegido en esta ocasión la herramienta Glogster para diseñar nuestro póster digital y enseñar al alumnado el uso de esta aplicación, debido a que es un programa específico para tal fin, por su facilidad de uso, por su formato digital y por su carácter en línea, y dado que permite crear enlaces, utilizar los posters en blogs, wikis y webs y compartirlos con otros usuarios. Pero también existen otras aplicaciones, como el Póster Digital base de datos Proquest, Prezi... que son igualmente válidas para poder poner en práctica esta propuesta.

Dos son los *objetivos básicos* que nos proponemos en un principio para la puesta en práctica de nuestro trabajo:

- Introducir al alumnado en el manejo del uso de las TIC como un medio para conseguir la competencia comunicativa y digital.
- Que los alumnos se beneficiase de las ventajas de la integración de los contenidos multimedia a la hora de explicar los distintos centros de interés en el aula. asimilando los conceptos y procedimientos de forma lúdica e interactiva.

Para ello, planificamos una intervención educativa en la que las distintas actividades programadas puedan hacerse a través de un póster digital basado en un proyecto sobre "*la alimentación sana como fuente de vida*". Así pues planificamos nuestra intervención educativa para ir reflexionando sobre la marcha, recoger información de las distintas fases de nuestra investigación y, finalmente llegar a una serie de conclusiones que nos permitieran reflexionar sobre los pros y los contras de utilizar esta estrategia metodológica en esta etapa de enseñanza, y poder comprobar in situ que es necesario tener muy en cuenta que nuestros alumnos están inmersos en una nueva realidad de aprendizaje que comienza a germinarse desde los primeros años de vida con la inmersión en un ambiente dominado por las tecnologías de la información y comunicación, tanto en casa como en la escuela, y que éstas les ayudarán significativamente en su aprendizaje y jugarán un papel esencial en sus vidas.

- *Fases de nuestra investigación educativa*

- Fase de inicio o análisis.

Esta fase se corresponde con una toma de contacto inicial con los niños, para conocer su interacción con la PDI, los medios tecnológicos que dispone el colegio y el centro de interés que están trabajando. Una vez elegida el aula donde se desarrollará nuestra intervención, asistiremos a una asamblea en clase y observaremos los conocimientos que el alumnado tiene sobre las TIC, sus características psicosociales, así como su nivel de aprendizaje. Es necesario conocer sus conocimientos previos para, a partir de ellos, comenzar a integrar los nuevos. Y para ello acompañaremos durante toda una mañana al alumnado para contemplar el tipo de actividades al que están acostumbrados y el grado de motivación que los alumnos presentan durante su realización. Después de estas primeras impresiones, quedaremos con ellos a la semana siguiente durante dos días consecutivos para acostumbrarles a la PDI y diseñamos para esta ocasión un póster digital basado en un cuento tradicional que ellos conozcan. Con esta medida conseguimos que los alumnos se hagan con el manejo del póster digital y conozcan el significado de los iconos y las actividades que hay detrás de cada uno de ellos.

Seguidamente procederemos a diseñar las diversas actividades relacionadas con el proyecto en un póster digital mediante la aplicación Glogster. Comenzamos a seleccionar e insertar en compañía de los niños cuentos, música, canciones, actividades de relaciones, semejanzas, completar secuencias, la rueda de los alimentos, la pirámide interactiva de los alimentos, un puzle del tren de los alimentos creado con la aplicación Jigsaw Planet... Como podemos observar, la globalización de las actividades es mucho mayor ahora.

- Segunda fase: desarrollo de los contenidos.

Para la realización de esta segunda fase procederemos a guardar en el ordenador nuestro póster digital diseñado con todas las actividades integradas que planificamos para esta experiencia. Algunas de las fichas tradicionales que normalmente se usan podemos digitalizarlas para que el alumnado, después de haberlas hecho de un modo tradicional en el aula, pueda hacerlas ahora utilizando la PDI y nuestro póster digital, y poder así contrastar las diferencias. Procuraremos que la pantalla del póster tenga un diseño atractivo, y que no muestre excesivos contenidos en formato texto, optando más por la imagen y el sonido, y que facilite el acceso a la información que queremos transmitirles a los niños, ya que pretendemos mejorar su aprendizaje pero sin saturar sus posibilidades de conocimiento. En este segundo período de nuestra intervención nuestro póster pasará a convertirse en un amplio mural de exposición donde se integrarán todo tipo de actividades adecuadas a su ritmo de aprendizaje, y que les posibilitarán trabajar los contenidos curriculares a través de diversas fuentes de información: interactiva, audiovisual, verbal e icónica, fomentando así un aprendizaje eficiente, participativo e interactivo.

Figura 1. Póster digital de la alimentación



(1) El póster digital de la alimentación puede consultarse en la siguiente dirección web: <http://cartagonova.edu.glogster.com/edit/los-alimentos/> numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) que integra conocimientos, procedimientos y actitudes.

Queremos llevar a la práctica lo que Amparo Escamilla (2008) piensa sobre la competencia digital al decir que es el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes.

- *Tercera fase: evaluación.*

En la etapa de Educación Infantil, la técnica fundamental para evaluar es la observación. Así pues, iremos tomando nota mientras observamos la realización de las distintas actividades que el alumnado hace en la PDI y haciendo fotos. La observación sistemática que llevamos a cabo nos permitirá elaborar una serie de registros anecdóticos que posteriormente nos ayudarán a realizar una escala de observación donde reflejaremos tanto lo conseguido como lo no logrado por los alumnos. Igualmente se procederá a establecer una interacción oral posterior con los niños y niñas del aula, como medio de evaluación final, con el fin de comprobar lo que han aprendido.

Pensamos, al igual que Solano (2010), que es imprescindible en el momento social en el que nos encontramos retomar los aspectos referidos a los objetivos de etapa relacionados con la integración de las TIC y las premisas que se establecen con estas normas para el logro de la competencia digital y de tratamiento de la información.

Durante esta fase podremos observar incluso que los niños disfrutarán igualmente ayudando a sus compañeros, y se mostrarán además mucho más motivados y participativos mientras hacen cada una de las tareas que integran el póster digital; y, aunque en un principio no estén muy familiarizados con el uso de este recurso ni con la PDI.

Ahora bien, debemos tener muy claro que como maestros debemos entender, como afirma Martínez Segura (2010), que el profesor es un elemento importante para que la aplicación de las TIC se lleve a cabo con éxito. Y para ello, éste debe de dejar de ser un mero transmisor de

conocimientos y adoptar el papel de guía que enseña a sus alumnos a aprender, y dejar que éstos adquieran el mayor protagonismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Después de nuestra experiencia, podremos comprobar que la retención de los contenidos será mayor ahora que con la realización única de las actividades tradicionales, dado que las ilustraciones, la interactividad y las distintas secuencias de colorido y sonido que ofrecen las actividades del póster no son las mismas a las que ellos están acostumbrados a realizar en el libro de texto u otro tipo de actividades impresas. La competencia digital y la interactividad curricular de los alumnos aumentará con este tipo de propuestas, al igual que la competencia comunicativa, creatividad, curiosidad, y motivación, pero también sus posibilidades psicomotrices, intelectuales y sociales. Con la puesta en práctica de nuestra planificación estamos seguros que las TIC ayudarán considerablemente a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin importar la edad que éstos tengan.

## **Resultados**

La puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica nos permitirá comprobar que el uso del póster digital fomenta ampliamente la interacción entre el alumno y el profesor, y a la vez nos proporciona la oportunidad de introducir y utilizar las TIC como un medio para la consecución de las competencias comunicativas y digital del alumnado, así como de los objetivos curriculares.

Los alumnos trabajarán bien en equipo, y mientras unos buscan los contenidos que les resultan interesantes para el póster, los otros colocarán cosas en la página. Tendrán que tomar decisiones conjuntas en cuanto a qué contenidos incluir y cuáles no. Por ello es por lo que tenemos muy claro que este tipo de trabajos desarrollan la creatividad de los alumnos, a la vez que les introducen de lleno en la competencia digital, pero también les hace investigar, reflexionar y tomar sus propias decisiones a la hora de trabajar en equipo; y lo mejor de todo es que se trata de una propuesta que es válida para impartir y ampliar cualquier centro de interés en la escuela.

De la misma forma, percibiremos que la enseñanza con la ayuda de las TIC, en este caso del póster digital, aumenta el grado de motivación debido a que la sonoridad y la luminosidad que presentan este tipo de recursos, son muy atractivos para los niños. Y es que vivimos en una época donde, como dice Area (2005), estamos ante una nueva generación que necesita otros modelos de escolaridad y enseñanza adecuadas al nuevo entorno tecnológico y cultural en el que se desenvuelven.

## **Discusión y conclusiones**

Para poder trabajar con estos recursos es necesario por parte del profesorado el conocer este tipo de herramientas de la web 2.0 porque ésta admite la creación de espacios de intercambio de contenidos en los que los propios usuarios de Internet son los generadores de contenido: textos, imágenes, vídeos, presentaciones, los cuales les van ayudar a comprender las ventajas que los

contenidos multimedia nos pueden proporcionar: facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el que todos los alumnos puedan participar en distintas tareas, mejorar el trabajo colaborativo, realizar las distintas actividades de un modo globalizado, ayudar a aumentar la retención de los niños, fomentar la interacción... Por ello, Prendes (2007) afirma que las metodologías de enseñanza suponen definir el cómo vamos a desarrollar este proceso, un cómo que implica definir los modos de trabajo de los profesores y alumnos teniendo en cuenta también los recursos a utilizar y los modos de organizar las tareas y actividades.

Después de nuestra experiencia, podremos afirmar sin duda alguna que el uso del póster digital, junto a los medios tradicionales, nos ayuda a desarrollar ampliamente las competencias comunicativa y digital de los alumnos, ya que a través de los diferentes iconos que forman el póster digital, al niño se le abre un amplio abanico de posibilidades, y un recurso mediante el cual su expresión y creatividad no tiene límites; y asimismo, le va a permitir desarrollar, de un modo integral, su proceso de aprendizaje, adquirir una competencia digital acorde a su edad, y dar rienda suelta a su imaginación, lo cual puede ayudarle significativamente no sólo en su instrucción, sino también en su desarrollo evolutivo. Pero igualmente comprobaremos que su uso facilita la memorización, les permite aprender de un modo visual, lo que le ayuda a retener y memorizar información durante mucho más tiempo, simultáneamente les ayuda a mantener y estimular su atención, y además posibilita ampliamente el aprendizaje colaborativo, permitiendo asimismo que los alumnos de integración puedan participar en las actividades junto al resto de sus compañeros, facilitando así su interacción social en el aula, y es que al igual que opina Martínez Segura (2010), las TIC, pueden ayudar a eliminar las barreras que el medio está imponiendo a la persona con discapacidad y a compensar las discapacidades presentes en el niño.

Pero desde aquí queremos animar a todos los profesores a que utilicen todos los medios que estén a su alcance porque como piensa Recio Caride (2013), lo mejor y más conveniente es ir conociendo, poco a poco, diferentes herramientas, y probando las que más útiles nos resultan para desarrollar experiencias, integrándolas en el día a día de nuestras aulas de Educación Infantil, consiguiendo con ello un cambio metodológico y obteniendo más motivación y diversión, tanto para nuestros alumnos como para nosotros mismos.

### **Referencias bibliográficas**

Aguilar Perera, M.V. (2009). Importancia de trabajar las TIC en educación infantil a través de métodos como la webquest. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, pp. 81-94.

Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm)

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, 6 de



agosto de 2008, p. 24960.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Martínez Segura, M. J. (2010). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adaptadas a la Discapacidad Psíquica*. Recuperado de: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/10808/1/TIC%20y%20Discapacidad%20Ps%C3%ADquica.pdf>

Prendes Espinosa, M. P. (2007). Internet aplicado a la Educación. En Cabero, J. (coord.), *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, pp. 205-208. Madrid: McGraw Hill.

Recio Caride, S. (2013). Los materiales educativos tienen que ser sencillos, interactivos y motivadores. *Revista Didactalia*. Recuperado de: <http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/salome-recio-etapa-infantil-los-materiales-educati/38496423-ef4>

Romero Tena, R. (2006). *Nuevas Tecnologías en Educación Infantil*. Sevilla: Eduforma.

Rute, M. (2013). La nueva era de nativos digitales. *Diario la opinión de Málaga*. Recuperado de: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2013/11/18/la-nueva-era-denativos/632522>, [15 de marzo de 2014]

Salinas J; Pérez A; Benito B. (2010). *Los Medios Sonoros. Producción de Recursos y Medios Educativos*. Recuperado de: [http://castor.unab.edu.co/courses/1/5262010.MTEM/content/\\_27283\\_1/dir\\_unidad4.zip/unidad4/recursos/prod\\_00140\\_textobase4.pdf](http://castor.unab.edu.co/courses/1/5262010.MTEM/content/_27283_1/dir_unidad4.zip/unidad4/recursos/prod_00140_textobase4.pdf)

Sánchez, J. H. (2003). *Integración curricular de las TICs*. Recuperado de <http://www.creadess.org/index.php/comparte/2012-02-10-21-38-04/blogscreadess/pdf?id=5335>

Solano Fernández, I. M. (2010). Estrategias metodológicas para el uso de las redes en Educación Infantil. Recuperado de: [http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/14619/1/Metodolog%C3%ADas\\_y\\_estrategias\\_did%C3%A1cticas\\_Infantil.pdf](http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/14619/1/Metodolog%C3%ADas_y_estrategias_did%C3%A1cticas_Infantil.pdf)

# DE LAS PRETENSIONES EDUCATIVAS ORIGINALES EN LA COMERCIALIZACIÓN MEDIANTE CATÁLOGOS DE ALGUNOS MATERIALES ESCOLARES DISEÑADOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Amalia Ayala de la Peña, M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes

(Universidad de Murcia)

## Introducción

El objetivo de esta comunicación es poner de manifiesto el proceso por el que se desdibujan los objetivos originarios de la razón de ser del uso de ciertos materiales educativos de procedencia froebeliana en nuestro contexto, al objeto de aportar algunas posibles sugerencias de mejora en el diseño de catálogos de materiales educativos con una mayor fundamentación pedagógica en su presentación.

El uso de ciertos materiales didácticos en las aulas de Educación Infantil tiene que ver con numerosos factores que encuentran en la Historia de la Educación algunas posibilidades de rastreo más que interesantes. No por manida es menos cierta la explicación del paso de un modelo en el que primaba la escuela tradicional a la revolución que los pensamientos e ideas de lo que se dio en conocer como el movimiento de la Escuela Nueva trajo consigo. Indiscutible resulta, en este marco, que la recepción en España del método Froebel que tan bien ilustra y recoge, en su tiempo y nuestro contexto, Pedro de Alcántara (1879) contribuye enormemente precisamente a la entrada de estos materiales en el aula. La minuciosidad de su trabajo acoge toda la riqueza de los planteamientos pedagógicos que desde el contexto español acompañaron la difusión del método froebeliano (Ruiz Berrio, 1982; Colmenar, 2010; Sanchidrián y Berrio, 2010).

En un recorrido que pretende traernos hasta la época actual resulta adecuado evidenciar el paso que efectivamente se produce cuando el material escolar se convierte en objeto de consumo, como dijera Meda (2012: 27): “un objeto de consumo escolar (ya sea material de capacitación, instrumento de escritura o artículo de papelería) deja de serlo y se convierte en un *medio de educación de masas* en el momento en que se somete a un proceso de codificación formal con fines de homologación y empieza a ser distribuido a gran escala por las grandes empresas industriales”. En este proceso de codificación y para la difusión concretamente de los materiales froebelianos no podemos pasar por alto la legitimidad histórica que en ese proceso y para el contexto europeo tiene alguna empresa dedicada a la comercialización del material escolar destinado a la educación infantil. Tal y como recoge Michelet (1977: 189) en relación a las ocupaciones froebelianas: “Los instrumentos que se precisan para su aplicación se sacan de los materiales corrientes, o se encuentran, ya sea conservados, ya sea hechos al gusto de hoy

(particularmente gracias a las materias plásticas) en todos los catálogos de material pedagógico (particularmente el de F. Nathan, que ha difundido el método en Francia)". A partir de aquí, haremos uso de dicho catálogo de material de enseñanza como fuente documental privilegiada para el estudio exhaustivo de los materiales escolares distribuidos nacional e internacionalmente en ámbitos escolares y educativos.

El rico y prolijo catálogo "Material educativo 2012" de la editorial Nathan oferta para nuestro contexto una gran diversidad de materiales didácticos destinados a la Educación Infantil entre los que es posible rastrear aquellas ocupaciones que Pedro de Alcántara incluyera en la Sección segunda, De los trabajos Manuales, de su clásica aportación *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Obviamente nos referimos al trenzado o entrelazado, plegado, tejido, recortado, picado y dibujo.

### **Metodología**

Para abordar el contraste entre las finalidades u orientaciones originarias en el uso de los materiales froebelianos y las finalidades que presentan aquellos que hemos identificado como herederos de los mismos fundamentamos, en la oportuna clarificación conceptual y teórica, un análisis de contenido que permite un contraste de carácter cualitativo entre ambas.

La propuesta de Alcántara (1913: 164 y ss) fija para los trabajos manuales referidos unas finalidades generales en las que quedan incluidas el ejercicio de la psicomotricidad fina, la educación intelectual, la formación estética, educación para el trabajo y la educación moral.

En lo que se refiere al ejercicio de la psicomotricidad fina estos trabajos pretenden contribuir a la gimnástica de los dedos, favorecer las destrezas orientadas al manejo de instrumentos y aprovechar la blandura y flexibilidad de los músculos. Un camino abierto a la anteposición de la escritura a la lectura, frente a la práctica entonces habitualmente extendida (Viñao, 2012). Pero no queda ahí la pretensión explicitada por Alcántara sino que se ve aumentada por la referencia explícita a la educación intelectual a través del propio desarrollo motriz, del trabajo de la forma, color y número, ejercicios de análisis y comparación así como el trabajo de la atención. La formación estética se convierte en objetivo prioritario en la insistencia reiterada en despertar a través de la vista el sentido del gusto. En lo que se refiere a la educación para el trabajo, las finalidades descritas por Alcántara abarcan desde el objetivo de una formación técnico-profesional no exclusiva desde el punto de vista vocacional, hasta la formación en el manejo de materiales frágiles y delicados, el uso de instrumentos o la toma de conciencia de nociones de economía laboral y vital que implican la reutilización de materiales. Finalmente la educación moral que abarca el objetivo del cumplimiento del deber de forma temprana y el ejercicio de la paciencia y la perseverancia como virtudes a desarrollar en los infantes. En la utilidad de los productos elaborados por el niño, deja Alcántara descansar gran parte de esa formación moral. Se trata de un empleo fructífero de las obras bien en su potencial uso como regalos familiares o con una

vertiente más caritativa, con el destino, en ocasiones a través de rifas, de “aliviar la miseria de los niños pobres”

Por otra parte la propuesta de Nathan en su catálogo “Material educativo 2012” clasifica su oferta en los siguientes epígrafes “Juegos de aprendizaje y educativos”, “Material de aprendizaje”, “Actividades artísticas”, “Actividades simbólicas”, “Organizar el aula” y “Educación física”. Hemos encontrado vestigios de los trabajos manuales referidos en dos de los epígrafes: “Juegos de aprendizaje y educativos”, en su apartado de motricidad fina y “Actividades artísticas” en su apartado de material para la creatividad. Sólo en las actividades de motricidad fina encontramos para la acción de enlazar alguna indicación relativa al desarrollo que persigue, en este caso: precisión de movimientos y concentración, así como posibles ampliaciones que incluyen separación, clasificación y expresión oral. Las referencias encontradas en el epígrafe de “Actividades artísticas”, muy similares en la selección de materiales a la propuesta inicial, no incluyen más que descripciones literales del tipo de material sin hacer alusión no a las edades ni a sus pretensiones educativas.

## **Resultados**

El análisis de contenido comparado por un lado de las finalidades expresadas en el primer e históricamente máximo difusor de los materiales de enseñanza froebelianos en España y por otro, de una de las casa comerciales que históricamente y también en la actualidad recoge su legado, arroja el peso de una toma de conciencia de lo que podríamos considerar como un proceso de desdibujamiento de las pretensiones originales, educativamente hablando, en el proceso de difusión y consecuentemente en el uso y extensión de unos determinados materiales escolares. La tendencia que arroja nuestro análisis es de restricción en la presentación actual de los herederos de los trabajos referidos a las áreas de psicomotricidad fina y formación artística, lo que obvia otras posibles utilidades educativas, tan presentes en el potencial uso de los materiales como las mencionadas.

Si bien es cierto que este análisis se ha ceñido únicamente a los trabajos manuales referidos por Alcántara y a las similitudes en denominación y forma de la oferta de material escolar en estas primeras edades, la idea del peso específico de las formas de hacer de estas casas comerciales en la conformación de las culturas escolares contemporáneas permite establecer para nuestro contexto europeo cierto paralelismo con lo que ya señalara Prochner (2011: 363) en relación al papel desempeñado por la Compañía Milton Bradley (MB).

Otro factor determinante de las variaciones observadas en relación a las finalidades originales podemos encontrarlo de manos de los propios catálogos en sus referencias de obligado cumplimiento de las normativas o estándares de seguridad, -en concreto para el caso analizado la Norma europea EN71 relativa a la seguridad de los juguetes y la Directiva europea 2009/48/CE sobre la seguridad de los juguetes, en vigor desde el 20 de julio de 2011-. El cumplimiento de dichas normativas imposibilita, por ejemplo, tomar en consideración las referencias en el trabajo

de Alcántara a la necesidad de que el niño se enfrente al trabajo con materiales frágiles y delicados que le den la medida de las consecuencias de su manipulación inadecuada.

### **Discusión y conclusiones**

Indudablemente el lenguaje de las editoriales y empresas de distribución de materiales, más aún en su modalidad de catálogos, debe atender a criterios de marketing que permitan la identificación rápida de los productos, pero ese afán sintetizador puede estar privando a los potenciales usuarios de estos materiales de una información que, en ocasiones, podría inclinar la balanza en la elección de unos sobre otros. Es por esta razón por la que quisiéramos sugerir la conveniencia de la revisión de la expresión de las finalidades de los materiales que se ofertan, al objeto de permitir a los profesionales de la educación su vinculación con pretensiones educativas concretas, que forman parte de visiones integrales de formas históricamente diferentes de hacer en materia educativa. Sugerencias, por tanto, de revisión de los sistemas al uso de clasificación y catalogación de este tipo de materiales en los cuales el criterio pedagógico tenga un mayor peso específico.

### **Referencias bibliográficas**

- Colmenar Orzaes, C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. En M<sup>a</sup> C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. (pp. 133-152). Barcelona: Graó.
- García Navarro, P. de A. (1879). *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Madrid: Colegio nacional de Sordo Mudos y Ciegos.
- García Navarro, P. de A. (1913). *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4<sup>a</sup> ed. Madrid: librería de los sucesores de Hernando.
- Meda, J. (2012). La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo en la investigación histórico-educativa en Italia. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. (pp. 17-32). Murcia: SEPHE-CEME.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: editorial Herder.
- Prochner, L. (2011), Their Little Wooden Bricks: a History of the Material Culture of Kindergarten in the United States. *Paedagogica Historica*, 43 (3), 355-375.
- Ruiz Berrio, J. (1982). En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 122, 439-446.

Viñao, A. (2012). Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura. *History of Education & Children Literature*, VII (1), 45-68.



# PEDAGOGÍAS INVISIBLES: UNA POSIBILIDAD LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN LAS DIFERENTES INSTITUCIONES EDUCATIVAS

María Cristina Corrales Mejía<sup>(1)</sup>, Diana Cecilia Navarrete Canchón<sup>(2)</sup>

(<sup>(1)</sup>Pontificia Universidad Javeriana, <sup>(2)</sup> Universidad Nacional de Colombia)

*“La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía.*

*El motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones”*

*Mariano Narodowski*

## Introducción

La institución educativa se ha considerado como uno de los espacios más importantes en los procesos de socialización infantil<sup>6</sup>. Tradicionalmente, se ha concebido como el espacio en el que niños y niñas adquieren y crean conocimientos académicos, aprenden a interactuar con otros, en beneficio de la vida en comunidad, la formación de prácticas democráticas y de conciencia ciudadana, predominando sobre estas últimas la formación y desarrollo cognitivo, circunscrita a la adquisición y creación de conocimientos académicos.

Desde esta perspectiva, la institución educativa ha acogido diferentes modelos y enfoques para su realización, teniendo en cuenta los aportes de John Dewey, María Montessori, Ausubel, Bruner, Vigotsky, Gardner, por solo nombrar algunos, que plasman en sus propuestas curriculares, y se materializan en los diferentes tipos de manifestación del currículo: legal, cerrado, operacional, abierto y oculto. A través de todos ellos, de una u otra manera, se pretenden enmarcan los lineamientos de acción e interacción, por una parte de las personas en formación y por la otra de los docentes, quienes a través de sus prácticas pedagógicas, buscan orientar y dar respuesta a las necesidades y demandas de formación de las personas, en correspondencia con el contexto y la sociedad vigente. Se crean así en las instituciones educativas, una red de *dispositivos pedagógicos*, es decir “una red de relaciones entre elementos heterogéneos, como discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, enunciados científicos, proposiciones morales y filantrópicas” (Jiménez Becerra, 2012, p. 193)

En esta red de dispositivos, se tejen y se entretejen muchos procesos, unos lineales y evidentes, otros vetados, inciertos o sencillamente invisibles, principalmente, debido a que las instituciones

---

<sup>6</sup> Para este trabajo, se utilizará indistintamente el termino de infancia y niñez, para referirse a los niños y a las niñas.



educativas, se constituyen en el lugar de encuentro no solamente de estudiantes y docentes, sino también de padres, familias, directivos y comunidad en general..., por tanto, en ellas coexisten realidades tácitas, desenlace de las diferentes interacciones de las personas, entre las personas, entre las personas y el entorno y entre las personas y el sistema, se alimentan de una construcción individual y colectiva permanente de los hechos y las acciones en los diferentes niveles vivenciados, para finalmente expresarse formalmente en el discurso que cada uno presenta de la realidad.

Así las cosas, la institución educativa, adquiere un carácter excepcional en el contexto social, en tanto, gira en torno a la relación docente-estudiante, en la que a su vez se condensa la relación con los otros actores participantes, en su dinámica y discurso pedagógico, tiene la responsabilidad de contribuir a la formación y educación de la niñez de una determinada sociedad, convirtiéndose de esta manera, en un espacio de encuentro y posibilidad de transformación social, frente a situaciones como el maltrato infantil, que con tanta frecuencia se presentan entre nuestros niñas y niños.

### **El paradigma emergente: la visibilización de lo invisible en el discurso pedagógico**

Bernstein señala que *“el discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante el cual la transmisión / adquisición (aprendizaje) se ve afectada. En este sentido, el discurso pedagógico (DP) es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario”*. (Díaz, 2001, p. 39). Los saberes que implican esta comunicación, se presentan como *“formaciones discursivas”*, conformadas por objetos, sujetos, conceptos, prácticas y formas de enunciación, que establecen en el contexto, relaciones dinámicas, regulativas, incluyentes y a la vez excluyentes entre los participantes, es decir, como los dispositivos pedagógicos que antes señalamos.

Precisamente en este discurso pedagógico que se gesta paralelo a la práctica, surge lo que María Acaso ha denominado *“Las pedagogías invisibles”*, soporte teórico en el que plantearemos nuestra propuesta para incorporar la prevención del *maltrato infantil* en los diferentes escenarios educativos. Nos aventuraremos en la postura de esta autora, teniendo en cuenta que para abordar el maltrato infantil, es necesario un cambio de paradigma en lo educativo, que posibilite otras formas de comprensión, de acercamiento e intervención a las realidades sociales que en él se encuentran inmersas.

Las pedagogías invisibles recurren a la semiótica<sup>7</sup> para interpretar los signos no visibles en el acto pedagógico, disciplina tradicionalmente utilizada en el campo del arte, y que Acaso, traslada y utiliza en el ámbito educativo:

---

<sup>7</sup> La semiótica: se puede contar con tres tipos de semióticas: la semiótica sintáctica, que estudia los signos en relación con otros signos; la semiótica semántica, que estudia los signos en relación con sus significados, y, finalmente, la semiótica pragmática, que estudia los signos en relación con el usuario y el contexto (Peirce, 1988, citado por Acaso, 2012).

La semiótica ha sufrido giros, ha evolucionado de un modelo lingüístico que intentaba buscar elementos mínimos de significación, inmanentista, (en el sentido de considerar que la importancia de un signo está dentro del signo mismo, en un significado, o que muestra su dependencia a un código para su existencia), a un modelos más conectados con la teoría de la enunciación, donde estudiamos los enunciados en relación con los usuarios, el contexto y con otras esferas sociales, reconociendo funciones y reacciones con dichos campos. Esta es la semiótica que le interesa a Pedagogías Invisibles, es la semiótica que transforma la realidad educativa y consigue que el aprendizaje suceda o que, por el contrario no suceda nunca (p. 37).

De esta manera, el aula misma se transforma en discurso. La pedagogía, que es el *Acto Pedagógico*, se configura como una macroestructura, que se genera a través de la interacción de diversos microdiscursos o pedagogías invisibles. Microdiscursos entendidos más allá, de lo que es evidente ante los participantes, lo que se ve y lo que está oculto, en esta última categoría, lo que se intuye, lo que se percibe, no solamente con el sentido de la vista sino también lo que atraviesa todos los sentidos.

Esta postura, nos muestra unos escenarios educativos en donde nada es plano, ni direccional. Confirma que la realidad, no se puede reducir meramente a situaciones observables, cuantificables y medibles, no es algo ya dado o de existencia previa y absoluta. Por el contrario, es multidimensional, poliédrica, está constituida por un conjunto de instancias caracterizadas por su fluidez y dinamicidad histórica e interactuante, en las que aparecen relaciones entre docentes y estudiantes, padres e hijos, adultos- niños y niñas, entre los cuales se establecen diferentes formas de vínculos, entre ellas el maltrato, como una forma más de relacionarse entre unos y otros.

### **El maltrato infantil como categoría visible a través de las pedagogías invisibles**

Con regularidad, en las instituciones educativas encontramos, situaciones de niños y niñas, que están siendo maltratados por sus mismos pares u otros adultos. Estas situaciones no siempre se pueden identificar de manera explícita, en su mayoría, están implícitas en el actuar de los niños y los adultos o enmascarados tras la idea de formación, educación, disciplina, etc., que se arraiga en la creencia de una infancia deseada. Las múltiples formas de maltrato, no siempre dejan huellas físicas, hay huellas emocionales que quedan en las personas que lo sufren y difícilmente pueden llegar a ser comprensibles o reconocibles por otros. *“La violencia es el principal problema del país y en gran medida su origen se encuentra en el seno de la familia”* (Lago, Parra y Montufar, 2004, p. 293).

El maltrato infantil, no se erradica con los grandes relatos, frente a esto encontramos que puede ser bien conocido los discursos que emergen de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, las diferentes políticas públicas que lo posicionan como un interés superior, las llamados a su protección y cuidado. Encontramos como del dicho al hecho, hay un vacío que hace que estas

directrices, no siempre sean tan fáciles de asumir en las prácticas sociales. Y es que precisamente las situaciones de maltrato, no se evitan con los discursos explícitos y por tanto, no se evidencian a simple vista en el acto pedagógico, sino que están presentes en los microrrelatos, de los que da cuenta la cotidianidad de los niños y niñas en las instituciones educativas. El maltrato surge, en el ámbito de los vínculos que se establece entre pares, entre adultos y niños.

El psicoanalista inglés John Bowlby (1985) señala que el vínculo se inscribe en una relación emocional perdurable con una persona en particular, produce seguridad, sosiego, placer y ante su pérdida, una intensa angustia. Esta relación puede llegar a ser tan trascendental en el desarrollo del niño o de la niña, al punto de constituirse en plataforma funcional para todas las relaciones subsecuentes que establezca a lo largo de su vida.

Bajo esta teoría de los vínculos, Bion (1997) expone tres tipos de vínculos básicos que contienen la complejidad de los afectos involucrados y que están presentes en todas y cada una de las relaciones entre las personas, vínculo del amor, vínculo del odio y vínculo del conocimiento. Cada uno se refiere a la cualidad del sentimiento que lo domina y pueden adquirir valencias positivas o negativas (A+, A-, O+, O-, C+, C-), las cuales se relacionan con el establecimiento del vínculo y su posibilidad de desarrollo o por el contrario con su disolución o ataque, de igual manera, con la contingencia de construir o no representaciones simbólicas, es justamente aquí donde tiene asidero el maltrato, bien sea por exceso, por defecto o por desconocimiento de la situación.

El vínculo pues, es un acto de avenencia, de arreglo entre los sujetos implicados que se construye en el día a día de las personas, en la medida que involucra toda la interioridad y las relaciones con el mundo externo del sujeto, está cargado de significados, percepciones, ideas y creencias, no siempre consientes, que se manifiestan en sus actuaciones y por consiguiente solo son perceptibles desde la mirada atenta a la propia subjetividad y a la del otro. El niño o la niña no es del todo consiente de la realidad en la que se desenvuelve, en ocasiones le es difícil plantearla desde su condición de subordinación frente al adulto, o la ha naturalizado dentro de su cotidianidad, razón por la que las pedagogías invisibles, pueden convertirse para el docente en un medio útil, a través del cual, desde un plano secundario, permita que la niñez exprese las situaciones particulares de maltrato en las que vive y en consecuencia genere espacios para su manejo y transformación.

Aunque Acaso señala que las pedagogías invisibles no son un método, si se configuran como un recurso que permite diseñar una cartografía de actuación, para la que es necesario algunos pasos a seguir, que se pueden modificar o reconstruir, de acuerdo a las necesidades, momentos y búsquedas del docente. Estos pasos son: detectar, analizar y transformar:

- Detectar, implica en primera instancia una descripción del acto pedagógico individual *“para que mire con nuevos ojos” aquello que de tanto hacer, ha dejado de ver. Se trata de DETECTAR todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre aquellos que no había reparado”* (Acaso, 2012, p. 117).

- Analizar, es decir, categorizar el significado de los elementos que conforman su discurso, teniendo en cuenta los elementos de violencia simbólica, curriculum opaco, lapsus psicológico y performatividad.
- Transformar, parte de realizar un plan de actuación que incluya la activa participación de los estudiantes y plantee soluciones desde ellos mismos, desde sus propios discursos y en pequeñas acciones que impacten su entorno y la relación docente-estudiante que la autora denomina “*micro-revoluciones de lo cotidiano*”

Para asumir las pedagogías reflexivas como estrategia de acción e intervención en aula, se requiere ante todo que los docentes titulares y en formación, comiencen a guiar sus procesos con un sentido y con una postura reflexiva y crítica frente a su labor docente, haciendo que la experiencia en la institución educativa no sea una práctica más sino que se extienda en su vida cotidiana.

En el ejercicio de su labor docente, es necesaria la reflexión sobre la acción y la reflexión-en-la acción (Schön, 1998), de tal forma que realice una mirada hacia dentro, se distancie en la escritura y comience a visibilizar, a criticar, a evaluar y proyectar su ejercicio docente. El quehacer cotidiano de los maestros y estudiantes se encuentra en una de las fuentes más auténticas para la construcción de saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, es producto y da sentido al oficio del maestro. La atención sistemática y reflexionada de la práctica individual y colectiva es el medio por el cual se concretiza la historicidad y la producción intelectual del educador (De Tezanos, 1998, p. 23).

El profesional reflexivo desarrolla la capacidad de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se generan en las instituciones educativas y asumir los desafíos que se presentan en el trabajo con los niños y las niñas, así como desde el acto pedológico, asumir situaciones de riesgo y de vulneración, como el maltrato infantil, para generar estrategias para su intervención. Por tanto, es responsabilidad de las Facultades de Educación acercar a los jóvenes docentes a la investigación, a la pregunta, a la reflexión crítica y atenta de su actuación, y la escritura como posibilidades de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación integral. Esto posibilita que desde la distancia de su ejercicio, se pueda ver y pueda hacer una autoevaluación de su trabajo realizado en el aula, enriqueciendo su formación académica con los diversos contextos.

Como lo afirma la cita siguiente, la reflexión en la práctica pedagógica, de Quintero, Munévar y Yepes (2006):

La experiencia reflexionada crea condiciones necesarias para mejorar el trabajo. Progresivamente se vuelven más reflexivos y dan sentido a las preocupaciones que emergen de su propia práctica. Los educadores en formación asumen una actitud más crítica, analítica y finalmente, llegan a mejores conclusiones. El educador, por naturaleza, es un investigador en potencia en el aula, siempre y cuando admita que si practica reflexionada es fuente permanente de conocimientos a partir de ensayos, observaciones, descubrimientos y comprobaciones para el mejoramiento y el cambio (p. 2).

De todos los procesos identificados en el aula, no todos pueden ser considerados educativos, se pueden identificar algunos que tienen que ver más con el control, el ejercicio del poder, rutinas administrativas, etc. De todas las acciones que se desarrollan en el aula sólo se considerarán las que en su articulación pueden producir la apropiación del contenido por parte del estudiante. El análisis empírico en el acercamiento de la experiencia educativa, permite realizar una identificación de estas acciones que intencionalmente se dan como educativas y que por su recurrencia pueden construir los procesos educativos del aula (Sañudo, p. 666).

## **El proyecto**

El proyecto de incorporar las pedagogías invisibles para que “sean visibles” situaciones como el Maltrato Infantil y a partir de ello se pueda trabajar desde el aula en su prevención, surge por una parte en la presencia recurrente y silenciosa de este fenómeno en nuestras instituciones educativas y por la otra, derivada de la anterior, de la necesidad de profundización sobre este aspecto, en la malla curricular de la carrera profesional de Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria Panamericana-Sede Bogotá Colombia, a través de los VIII semestres en las asignaturas relacionadas con pedagogía e infancia, para dar un marco conceptual y metodológico que soporte el desarrollo de las prácticas académicas y posteriormente que sean un soporte temático para el futuro ejercicio laboral, de las y los licenciados.

En la Fundación, el programa se orienta desde el enfoque basado en competencias, vigente desde el segundo semestre de 2011, y desde allí, se sustenta la práctica pedagógica:

Como lo menciona pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado en función de las necesidades del país y la región donde se desarrolla el programa, dentro de un actuar, de acuerdo a los valores y a los fines del sistema educativo, la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PANAMERICANA se proyecta como escenario para viabilizar la formación de personas que sepan distinguir qué pautas de comportamiento son las que conviene practicar para una vida equilibrada, apaciguada y armónica; los futuros docentes requieren ser formados para el manejo de conflictos dentro y fuera del aula, con el fin de que la pluralidad lejos de ser un problema, ayude a enriquecer la práctica pedagógica; ante éste panorama se plantea a la educación la formación de los profesionales en variados campos disciplinares, bajo una orientación investigativa. Es así que al hablar de calidad en el profesional se debe tener en cuenta el panorama global que la Educación Superior ha experimentado en los últimos tiempos, una serie de transformaciones que obliga a gobiernos, e instituciones a replantear sus políticas, modos de gestión y esquemas de funcionamiento con el fin de adaptarse y expandirse hacia las exigencias internacionales. Los análisis y opiniones de algunos expertos en el tema dejan entrever la magnitud de los cambios, así como la necesidad de proyectar las transformaciones que implican en el contexto Nacional e Internacional (Documento Orientador).

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bowlby, J. (1985). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Colección Pedagógica Siglo XXI. Bogotá: Anthropos.
- Díaz Villa, M: (2001). *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. ICFES. Bogotá:
- Documento del Programa académico de Licenciatura en Pedagogía Infantil. (2010). Fundación Universitaria Panamericana.
- Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital.
- Lago, G., Parra, M. y Montufar, M. (2004). *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*. En Jáuregui y Suárez (2004), *Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad. Enfoque en salud familiar*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. *Pedagogía y saberes*, 24, 9-17.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 665-684.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Editorial Paidós.



# ¿QUIÉN TIENE MIEDO AL MUSEO?

David López Ruiz, Ainoa Escribano Miralles

(Universidad de Murcia)

## Introducción

El presente trabajo trata de remarcar la importancia que cada día adquiere con más fuerza el arte en sus distintas vertientes en el aula de Educación Infantil.

La finalidad primordial que se pretende es integrar el Museo dentro del aula utilizando como medio el arte (Figura 1), pero ¿qué tipo de arte? esta respuesta se irá respondiendo en función de las necesidades e intereses que vayan pronunciando tanto directa como indirectamente el alumnado, a través de hechos, acontecimiento e incluso experiencias que se desarrollan en el aula. Todo esto integrándose en la programación del aula.

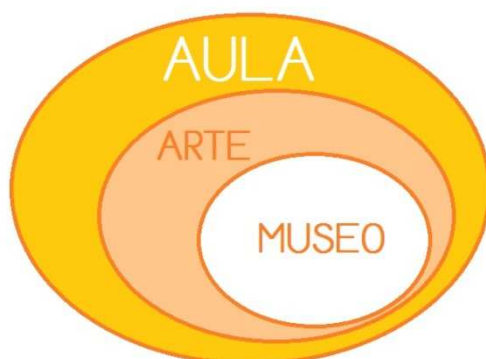


Figura 1. Relación idónea entre el aula, el arte y el museo

## El espacio del museo dentro del aula

En toda Programación General Anual (PGA) de los centros de Educación Infantil y Primaria, en el apartado de *organización general del centro*, debe aparecer la programación de actividades complementarias y extraescolares que se van a producir a lo largo del curso académico. Si repasamos algunas PGA de diferentes centros se puede destacar que al menos una vez acuden a un Museo de la ciudad o región a la que pertenecen. Pero ¿para qué? ¿Qué fin didáctico tienen esas salidas? ¿Se incluye esa salida dentro de algún Proyecto de trabajo que se esté realizando en clase? ¿A partir de esa salida se recoge información que posteriormente se trabaja en el aula? ¿Sirve como motivación para el desarrollo de una posterior aplicación didáctica? ¿Sirve como medio para evaluar los aprendizajes producidos en el aula?



En muchas ocasiones, las salidas a los museos quedan relegadas a un fin meramente lúdico y de entretenimiento, sin aplicarle una finalidad didáctica. Debido quizás a la ausencia de los Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) en los Museos que se encarguen de orientar a los docentes y de enseñarles las herramienta, técnicas y estrategias que puedan usar para sacarle el mayor potencial a la visita a un Museo, a ello también se le une el desconocimiento que presenta el docente sobre cómo trasladar al aula todos los contenidos que se trabajan en el museo.

Huerta y De la Calle (2008) están muy interesados en el ámbito de la Educación y los Museos y en las investigaciones que sobre este tema se recogen en España.

En su libro *Mentes sensibles: investigar en Educación y Museos* recogen experiencias e investigaciones que se están llevando a cabo teniendo en cuenta el papel del Educador en Museos y sosteniendo la necesidad imperante de que Escuela o Universidad están en estrecha relación con el museo, como fuente inspiradora de conocimiento.

En el artículo *Los niños en el museo nacional de Bellas Artes, a través de sus catálogos*, Cabrera (2008) hace un repaso histórico por la presencia que han tenido los niños en edad escolar en el Museo de Bellas Artes y plasma los talleres e iniciativas que actualmente se están desarrollando bajo ese campo.

También es necesario destacar otro artículo en el que se presenta la aplicación de un teleproyecto colaborativo (*Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos*). Según afirman los autores, este proyecto surge por la necesidad que tienen los docentes “de mostrar y permitir que los estudiantes realicen experiencias de trabajo en red en el marco conceptual de las inteligencias múltiples” (Jové, Roser, Vicens, Andra, 2008, p. 127).

Pero, si el museo no se acerca al público, si el Museo en muchas ocasiones no se acerca a la aula entonces deberán ser los propios docentes los que se acerquen al Museo, los que lleven el Museo a la clase ¿No es así? Pero ¿cómo se puede acercar el museo al aula de Educación Infantil?

Bajo este aspecto surge una propuesta didáctica que se desarrolló en un aula de Educación Infantil, en la que a partir de la visita al Museo Ramón Gaya, se desarrolló una metodología global en la que se presenta el Museo Ramón Gaya como eje central. En ella a través del aprendizaje por proyectos los alumnos fueron creando en el espacio de clase un Museo, las rutinas diarias se tornan en base a este Museo creado y en el que los rincones de trabajo pasan a convertirse en las salas de nuestro museo:

- El denominado tradicionalmente *Rincón de lectoescritura*, se convierte en *Sala Verde*, la biblioteca o escritorio de Ramón Gaya.
- El rincón de lógico matemática, acoge la denominación de *Sala Roja*, la exposición de obras.

- El rincón de plástica se transforma en la Sala Azul, el estudio de dibujo y pintura de Ramón Gaya.
- Y el rincón de juego simbólico pasa a ser la *Sala Morada* de nuestro museo, acogiendo la casa de Ramón Gaya.

Además, el responsable del día de clase, pasa a ser el director del museo y los encargados de grupo se convierten en los guías del museo. De esta forma, además de trabajar aspectos relacionados con la vida y obra de Ramón Gaya y otros contenidos transversales, se incluye de manera intrínseca el papel que otorga actualmente el museo en las aulas. Los alumnos están haciendo de guías y director del museo y en cierta medida, la maestra toma el rol de Educadora en Museos.

De este modo, en el aula aparece un espacio que es la *Sala Azul* o *sala de artes plásticas* (FIGURA 2) en la que en este caso concreto se trabajan con los materiales y técnicas que usaba Ramón Gaya en sus creaciones. Pero se debe tener en cuenta que este espacio puede diversificarse y atender en función del autor o corriente artística que se trabaje unos soportes, unos materiales, unas técnicas o unas instalaciones diversas y ricas en calidad y originalidad.



*Figura 2. Espacio Sala Azul con sus materiales*

### **Una sala de artes plásticas dentro de nuestro museo de clase**

Los artistas juegan un papel muy importante en el contexto gráfico-plástico que se desarrolla dentro del aula. Pero a pesar de esta premisa, su contextualización dentro del espacio clase no siempre se produce o no siempre es del todo real, es decir, la obra del artista cobra presencia dentro del aula pero su persona queda relegada a un segundo plano. En la mayoría de los casos los datos más significativos del autor de las creaciones sobre las que trabaja el alumnado se desconocen por completo (época de trabajo, movimientos artísticos, estilos, desarrollo evolutivo).

Por todo ello no se debe olvidar que son los propios artistas, a través de los cuales, el alumnado puede conocer los materiales, técnicas, formatos y soportes artísticos más desarrollados en el proceso de creación plástica. El tener constancia de cuáles son los modos y usos de trabajo del propio artista, no sólo le ayudará a la hora de establecer relaciones entre materia y obra sino que contribuirá ampliamente en el desarrollo expresivo del propio alumnado. Casi de forma genérica, durante esta etapa, son pocos y muy básicos los materiales utilizados por los niños, de ahí que “la utilización de otro instrumento como el pincel, para convertirlo en utensilio gráfico, sea muy importante por las diferencias que el niño mismo puede observar, por ejemplo, la aparición de la mancha” (Marco Tello, 2000, p. 112).

En la experiencia que se adelantaba en el apartado anterior se trabajó dentro del un Proyecto la vida y obra de Ramón Gaya, en la que se conoció una breve reseña acerca de su existencia y de su producción artística condicionada en cierta medida por los acontecimientos históricos vividos a lo largo de su vida y que desembocaron en su época de mayor auge, conocida como su *segundo nacimiento*, tras trece años de exilio.

En concreto, dentro del museo de clase se dedicó una sala o rincón destinado a la educación plástica y visual dentro de un aula, que entre sus objetivos más destacables, debe contribuir al desarrollo del trabajo del alumnado y su vivencialidad con el material artístico (Escribano, López y López, 2014).



*Figura 3. Espacio destinado a alguna exposición de obra “Diálogos: Clase de 5 años-Museo Ramón Gaya”*

Este espacio se denominó *Sala Azul* o *sala de artes plásticas* y en ella se trabajaron una serie de materiales y técnicas teniendo en cuenta las que usaba el autor. Además, en ese espacio se exponían las obras que los niños inspirándose en Ramón Gaya iban realizando (Figura 3), asemejándose a la Sala denominada *Diálogos* que encontramos en la visita al Museo Ramón Gaya, en esa sala temporal artistas contemporáneos murcianos de renombre exponían obras que en cierta medida habían sido fruto de la inspiración del artista a Ramón Gaya.

De este modo, se realiza una inclusión en el aula de artistas y los materiales que utiliza en la recreación de sus obras. Siguiendo con el ejemplo comentado durante las semanas que duró el proyecto se trabajó el dibujo a través de diferentes técnicas, materiales y soportes y dependiendo de la organización de los alumnos (Tabla 1).

*Tabla 1. Agrupamiento de temáticas en relación a sus materiales y la forma de trabajar*

<b>Técnica</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tipo de agrupamiento</b>
<b>Retrato</b>	Carboncillo	Individual
<b>Autorretrato</b>	Témpera	Parejas
<b>Bodegón</b>	Tinta china	
<b>Soplado</b>	Acuarelas	Pequeños grupos
<b>Paisaje</b>	Lápices acuarelables	Gran grupo
<b>Dibujo</b>	Pasteles	

Todos estos materiales y técnicas una vez que se presentan en clase y el alumno los ha trabajado y experimentado con ellas, ésta podrá dirigirse libremente al rincón e interrelacionar con la multitud de materiales y técnicas. El alumno tendrá libertad de manipular cada uno de los materiales con cada una de las técnicas de forma autónoma o compartiendo su trabajo con un compañero o quizá con varios o incluso con todo el grupo que esté en el espacio de trabajo (Figura 4).



*Figura 4. Algunos de los materiales que encontramos en la Sala Azul*

La multitud de creaciones artísticas que se pueden crear son innumerables, todo vale y todo cabe dentro del proceso creativo, pues se debe dejar espacio y tiempo para que el niño se exprese libremente y para ello hay que mostrarles y proporcionarles materiales ricos para que esa expresión pueda ser más valiosa.

## **Más allá del lienzo y la pintura... ¿Qué encontramos?**

Actualmente son cada vez más las alternativas que el arte ofrece a las aulas en general. Las redes sociales principalmente, se han convertido en un trampolín a través de las cuales poder manifestarse públicamente, un acto este que es inherente al arte. No sólo las formas tradicionales del arte, entendiendo por tradicionales el dibujo, la pintura, la escultura y el grabado principalmente, tienen cabida dentro del aula. Los avances tecnológicos están permitiendo que el formato audiovisual sea una herramienta más. Artistas como por ejemplo, Plensa, Bill Viola, Muntadas, Daniel Canogar, entre otros muchos más desarrollan el grueso de producción artística en base a los medios tecnológicos y multimedia.

La producción audiovisual dentro de un aula de educación infantil podría ser considerada hoy día como esencial. El alumnado se muestra actualmente como un gran consumidor de imágenes. Su desarrollo cognitivo se mueve por estímulos gráficos que atraen su curiosidad insaciable, tanto es así que se pueden considerar como “entes” meramente tecnológicos, clasificados actualmente con el calificativo de “alfabetos tecnológicos”. La nueva sociedad del conocimiento demanda la utilización de nuevas herramientas que impliquen un conocimiento más crítico en el que se investigue y se experimente. Y en este sentido las TIC juegan un papel primordial. Pues las TIC y su utilización en el aula están pidiendo un cambio en la metodología, en los métodos utilizados y en los procedimientos realizados por los docentes.

Se debe ser consciente que la sociedad de la información y la comunicación está demandando nuevas formas de trabajar en las aulas, en las cuales la colaboración con otros agentes y entidades de educación no formal está siendo cada vez más usual. Hay que tener presente que el alumnado del siglo XXI no solamente aprende en el aula, sino que aprende a través de multitud de medios a los que están expuestos: televisión, móviles, tablets, anuncios televisivos, internet... Por ello, debido a esta cultura visual que actualmente está adquiriendo el alumnado, desde la escuela se le deben ofrecer las estrategias y recursos necesarios para hacer un alumnado autocrítico, con capacidad de análisis y que tenga la habilidad de establecer su propio juicio de valor y discernir qué información es válida y cuál no.

De este modo, propuestas como las que aporta el Museo Thyssen para las aulas se deben aprovechar y tenerlas en cuenta, puesto que actualmente los agentes públicos y ministerios en la mayoría de los casos no están siendo conscientes del cambio que está sufriendo la población que se encuentra en las aulas y, por ello, surge la necesidad de establecer un cambio en la metodología de aula para adaptarnos al mundo actual en el que viven nuestros alumnos.

El Proyecto “Aquí pintamos todos” es un trabajo elaborado por el Museo Thyssen, en el que como afirma en la aplicación web del proyecto, se pretende establecer nuevas líneas de trabajo con los centros educativos, de acuerdo con la ideas de Museo abierta. Este proyecto sirve como herramienta para extender la acción educativa del Museo Thyssen-Bornemisza más allá de sus muros, abriendo sus puertas y viajando hasta las aulas, buscando nuevos espacios de reflexión-acción e ideas.





Para lanzar este Proyecto el Museo Thyssen en colaboración con la Fundación BBVA y Nintendo España, elaboraron previamente unas jornadas o encuentros para informar a docentes interesados en participar de toda España. El objetivo era que los maestros y profesores adquirieran nuevos conocimientos y estrategias de trabajo que les permitieran comenzar a trabajar juntos a través de una comunidad educativa basada en intereses comunes.

Para ello, cada docente en su centro Educativo utilizando la Nintendo y el juego *New Art Academy* trataba de llevar al aula, algunos de los cuadros presentes en el museo Thyssen con el objetivo de que los alumnos los reinterpretaran.

Este es sólo un ejemplo de proyectos telecolaborativos en los que se integran las artes y las nuevas tecnologías. Pero para trabajar el arte a través de las TIC, no se necesita una Nintendo o el juego *New Art Academy*, sino que una tablet y diversas aplicaciones gratuitas pueden proporcionar unos modos de trabajar novedosos y motivadores para el alumnado.

Algunas de las aplicaciones móviles gratuitas que mejores recursos proporcionan en cuanto a la creación artística son el conjunto de apps denominadas "Hello!", creadas por *Raysoft Co*. Cada una de las aplicaciones permite utilizar un material plástico diferente, realizar mezclas, dibujos, subir imágenes y a partir de estas darles color, modificarlas o dibujar sobre ellas, descargar la obra en formato imagen. A continuación se presentan cada una de las aplicaciones y las prestaciones que tienen (Tabla 2):

Tabla 2. Programas a través de los cuales trabajar una alternativa de materiales artísticos

Aplicación	Breve descripción	Materiales	Imagen
<b>Hello! Crayon</b> 	Ésta ofrece, al igual que todas las demás una interfaz muy intuitiva. En concreto, te permite realizar dibujos utilizando ceras de colores.	Ceras y rotuladores de colores, pinceles, tinta y diferentes gomas de borrar.	
<b>Hello! Color pencil</b> 	Con ésta se trabaja con lápices de colores. Tiene al igual que la anterior un menú con diferentes materiales que permiten crear obras diversas.	Lápices y rotuladores de colores, pinceles, tinta y diferentes gomas de borrar.	

<p><b>Hello! Painter</b></p>	<p>Esta app es más compleja, destinada a un artista un poco más formado. En esta app se pretende trabajar la pintura al óleo.</p>	<p>Pintura al óleo, paleta sobre la cual poder realizar las mezclas de pintura, espátula y demás materiales comunes.</p>	
<p><b>Hello! Chalk</b></p>	<p>Se utiliza para crear dibujos un soporte diferente, pizarra. Con esta aplicación se pueden realizar dibujos con tiza o rotuladores.</p>	<p>Tizas de varios colores, rotuladores y borradores de diferentes tamaños.</p>	
<p><b>Hello! Watercolor</b></p>	<p>Esta aplicación ha sido la última en integrarse a este paquete en 2014. Es mucho más rica en cuanto a materiales y posibilidades. Permite trabajar la acuarela.</p>	<p>Diferentes tipos de pinceles: normal, ligero, con punta gruesa, fina. Acuarelas de diversos colores, lápices y gomas.</p>	

### Posibles implicaciones y prospectiva innovadora

Vilarrasa (2003) plantea que toda salida escolar tiene que tener un fin didáctico y realiza una distinción de las salidas en función de su temporalización dentro de la programación de aula. Según la finalidad de la salida presenta un enfoque pedagógico distinto (epistemológico, psicopedagógico y sociológico), pues a través de una salida se puede conocer el entorno, a partir del entorno o a favor de éste y puede dirigirse la misma como objeto de estudio, como laboratorio o como contexto educativo.

Esta autora además distingue tres tipos de salida en función de la ubicación didáctica de la misma: salida vivencia (salida situada en la fase inicial), salida de experimentación (salida ejecutada en la fase de desarrollo) o salida como participación social (desarrollada en la fase de síntesis).

A partir de estas ideas se propone que la salida al Museo se realice teniendo en cuenta la ubicación de la salida y los principios y finalidades que defiende cada tipología. En concreto, se puede afirmar que la salida al Museo tiene muy buenos resultados si se realiza en la fase de desarrollo con el objetivo de recoger datos a partir de esta visita que luego puedan trabajarse en el aula y aumentar así los conocimientos aprendidos en el aula, acudiendo al contexto mismo de trabajo, que es el Museo.

Actualmente el alumno aprende en la visita al museo y a través de todos los medios a los que está expuesto todos los días. También por medio de la cultura visual. El niño aprende a través del medio, el alumnado aprende en la escuela pero cada vez más aprende fuera de ella. Por tanto, el docente debe tener todo ello en cuenta y ser consciente de que a través del medio el alumnado puede aprender saliendo a la calle, a los museos y a la cantidad de servicios que ofrece la comunidad. Tanto es así que actualmente se están demandando la creación de *Comunidades de Aprendizaje* en las que participen no solamente los docentes y los alumnos, sino las familias, los trabajadores del sector público, el PAS (Personal de Administración y Servicios) del colegio y demás agentes que intervengan en el conocimiento del alumnado.

Otra idea a destacar es que el arte en sí mismo puede ser un pretexto para trabajar otros temas, trabajar ciertas ideas ya que el conocimiento está en todas partes, en Internet, en la publicidad, en los libros, etc., pero hay que ser capaces de pensar y para ello hay que enseñar a pensar.

### **Discusión y conclusiones**

Son varias las vertientes que se pueden escuchar sobre la necesidad de implicación que debería de existir entre la educación formal, el aula y la educación no formal a través del museo. La utilización de un museo meramente como un fin estructural no cubre las necesidades que el sistema educativo está demandando en lo que respecta a la cultura visual y social que llega a desempeñar una buena función museística.

Las posibilidades con las que el docente debería contar en colaboración con las instituciones museísticas no terminan de estar del todo definidas y por ello, todavía siguen siendo muchos los museos que actúan más como institución que como comunicación. Una visita de un grupo de escolares a una sala de museo que gire en torno a una simple explicación de un guía no responde a las necesidades actuales. El estudiante de hoy necesita investigar, indagar, explorar el museo en todas sus variables. Para llegar a cumplir parte de estos objetivos ninguno de los dos grandes implicados puede trabajar solo. El docente necesita al personal del museo y el personal del museo tiene que dejar de ver al estudiante simplemente como un número que accede al museo sin esperar nada a cambio.

### **Referencias bibliográficas**

- Cabrera, R. (2008). Los niños en el Museo Nacional de Bellas Artes, a través de sus catálogos. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp.75-81). Valencia: Universitat de València
- Escribano, A. López, R. y López, D. (2014). *Los materiales artísticos en Educación Infantil y Primaria*. Comunicación I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística. Granada.



- Jové, G., Roser, H. A., Vicens, L. y Andrea, S. C. (2008). Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp.127-137). Valencia: Universitat de València
- Marco, P. (2000). El dibujo infantil como juego. Las imágenes en los juegos de los niños. En M. Hernández y M. Sánchez (Coord.), *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2008). *Mentes sensibles: investigar en Educación y Museos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 1-6.

# EL PATRIMONIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE ACERCAMIENTO AL PATRIMONIO MEDIEVAL ISLÁMICO DE LA CIUDAD DE MURCIA

Elisabet Casanova Alfonsea, Juan Manuel Casanova García

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

A pesar de realizar grandes esfuerzos por la recuperación del patrimonio como elemento constructor de una conciencia histórica, nos encontramos con demasiada frecuencia, ante una pérdida de valor e indiferencia hacia la presencia de restos arqueológicos, edificios históricos y otras manifestaciones artísticas y culturales que dotan de riqueza e identidad a una comunidad. Si esto sucede entre los adultos que, supuestamente gozan de una preparación, formación y sensibilidad adecuadas, qué no podremos y deberemos hacer con los niños, sino prepararlos desde bien pequeños en la formación de una conciencia de respeto hacia su pasado histórico a través de su patrimonio más cercano. Más si cabe cuando un claro ejemplo de la importancia del patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórico, lo encontramos en nuestra Región, siempre cargada de un significativo legado patrimonial.

De ahí, el objetivo de promover el patrimonio en la enseñanza para favorecer la construcción de una conciencia histórica que establezca un lazo de unión entre lo que somos y lo que hemos sido, la construcción de unos valores que promuevan el respeto por la conservación del entorno y, con ello, la propia identidad de un grupo (González-Monfort, 2008).

Esta educación patrimonial debe comenzar desde las etapas educativas más tempranas, donde se persigue la formación integral del alumnado. Y por tanto, también ha de hallar cabida dentro del currículo oficial para Educación Infantil y tomar como referente su concepto y la legislación que ampara lo patrimonial.

Así, nuestra propuesta, partiendo de la metodología por Proyectos, aborda la realización de un Proyecto dirigido a alumnos de 2.º ciclo de Educación Infantil (5 años) cuyo objetivo sea el conocimiento de la cultura medieval musulmana a partir de sus referentes patrimoniales, atribuyéndole una especial relevancia al Museo de Santa Clara, como principal recurso para abordar los bienes disponibles pertenecientes a la época islámica. La elección de este período histórico se fundamenta en el origen de la ciudad de Murcia que, tras la conquista cristiana, dejó en el olvido parte de sus elementos más significativos, así como su puesta en valor a partir de los importantes restos arqueológicos y su musealización, que permiten abordar de forma factible ese patrimonio cultural material e inmaterial entre el alumnado de cinco años. Con ello se añaden al

conocimiento del importante legado histórico existente las aportaciones e influencias que la cultura islámica ha dejado en nuestra cultura; ahondando en un período esencial para conocer nuestra historia y, de esta forma, iniciar en los niños las actitudes necesarias que favorezcan su valoración para su preservación y conservación.

Para una mejor planificación de este Proyecto, en lo relativo al desarrollo de las actividades propuestas (significatividad lógica y psicológica entre otros), se ha comenzado por la realización de una pequeña investigación que ha permitido establecer los conocimientos que el alumnado de cinco años posee acerca del patrimonio cultural más cercano, presente en la Región de Murcia y, de esta forma, partir de sus necesidades e intereses para acercar la historia como contenido educativo en Educación Infantil.

### **El patrimonio cultural. Concepto, legislación y su tratamiento didáctico**

#### *Concepto de patrimonio cultural. Evolución, perspectivas y matizaciones*

El origen del término patrimonio, en su concepción contemporánea, se desarrolla en el Romanticismo, siendo entendido como un conjunto de representaciones simbólicas de una identidad, cargado de valores y alejado de la objetividad (Prats, 2009). Desde la antropología, el patrimonio es comprendido como los objetos del pasado que conforman un legado patrimonial y que nos permiten obtener información, así como las nociones de continuidad y cambio entre el pasado y presente hasta conformar la identidad de una sociedad (Ballart, 1997). Del mismo modo, desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, el patrimonio cultural abarca todos aquellos elementos materiales e inmateriales que cada grupo social reconoce y selecciona voluntariamente como legado de su pasado (González-Monfort, 2008), lo que permite distinguir entre el patrimonio cultural material y el inmaterial. Por ello, la incorporación del patrimonio cultural como recurso educativo es fundamental para la construcción de una ciudadanía responsable con la conservación de su entorno y la creación de un conocimiento histórico, basado en la experimentación con fuentes primarias (González-Monfort, 2008).

#### *El patrimonio en el ámbito educativo español*

Para determinar la incorporación del patrimonio cultural en las políticas educativas, analizamos el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Éstas se estructuran en tres grandes áreas, que pueden estar estrechamente relacionadas con el patrimonio, pues favorecen la construcción de una identidad (aspecto que favorece el desarrollo del Conocimiento de sí mismo y autonomía personal), contribuyen a comprender el pasado del entorno más próximo del alumno (Conocimiento del entorno), y de acuerdo a la metodología empleada (producciones del alumnado, fuentes históricas, dramatización...), fomentan el uso de diferentes formas de comunicación y representación (Miralles y Rivero, 2012).

El área que se vincula más directamente con el patrimonio en Educación Infantil (Conocimiento del Entorno), se presenta desde una dimensión más actitudinal, realizando un acercamiento al entorno

más próximo como seña de identidad: el patrimonio cultural inmaterial y el fomento de valores de defensa hacia la diversidad cultural. No sucede así con la dimensión conceptual y procedimental en su incorporación al currículo, como demuestra la no aparición de una referencia explícita al concepto de patrimonio cultural en el mismo (Fontal, 2011).

#### *Didáctica del patrimonio cultural y de la historia*

Sin embargo, son muchas las experiencias y estudios al respecto que confirman la importancia de la Didáctica de la historia y del patrimonio cultural. Es importante reconocer y analizar algunas de ellas y que sirven de base a nuestra propuesta.

Los estudios de Calvani afirmaban que el aprendizaje del tiempo histórico está estrechamente relacionado con la metodología, estrategias y recursos empleados más que con las capacidades cognitivas de los alumnos de esta etapa, desmitificando las teorías clásicas de Piaget, y concluyendo que a partir de los cinco años los niños tienen idea de la duración y hasta un cierto sentido de la historia (Trepal y Comes, 2002).

Experiencias como la caja genealógica que tienen como objetivo establecer la diferenciación entre pasado y presente, la evolución y la conciencia de cambio a través de la presentación de diferentes objetos próximos al entorno del alumnado (Cuenca y Estepa, 2005), ayudan a indagar sobre ese pasado con los más pequeños.

El denominado “Rincón de los tiempos” es otra propuesta que sugiere introducir el conocimiento del tiempo histórico a través de estrategias metodológicas como el juego simbólico, los relatos y las imágenes, donde el patrimonio favorece la recreación de una cueva cavernícola, un ágora griega o un castillo medieval, con el objetivo de analizar el pensamiento de los alumnos sobre el tiempo y las nociones históricas (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Las excavaciones simuladas también constituyen un primer acercamiento a la investigación como una de las metodologías más propicias para favorecer una aproximación al conocimiento patrimonial. Experiencias como la del CEIP Virgen de la Peana (Ateca, Zaragoza), tienen como principal objetivo la aproximación de los alumnos de Educación Infantil a los yacimientos arqueológicos, a los procedimientos e instrumentos para la recuperación de los vestigios del pasado, así como el conocimiento de las fuentes objetuales (Miralles y Rivero, 2012). Por otro lado, la valoración y comprensión del patrimonio puede ser abordada mediante el estudio de las técnicas de conservación y restauración, aproximando los métodos de trabajo y la investigación para acercar estas técnicas de forma didáctica (Pérez y Alagarda, 2011). Del mismo modo, contribuye la realización de talleres de creación artística donde los alumnos realicen objetos, así como exposiciones sobre las producciones realizadas en el aula, y donde sean ellos quienes actúen como guías (Miralles y Rivero, 2012).

Por último, otro de los recursos didácticos para que los alumnos adquieran nociones temporales son los relatos y narraciones. Para Egan (1991), leyendas y tradiciones pueden iniciar el conocimiento de lo histórico, criticando que los alumnos sólo puedan aprender de lo concreto a lo

abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la conceptualización. Construir el tiempo histórico de forma abstracta a partir de relatos con base histórica es posible.

Queda, pues suficientemente documentada la intervención en Educación Infantil con la introducción de recursos y estrategias basada en la didáctica de la historia y del patrimonio.

### *Los museos y el patrimonio cultural*

Los museos son un recurso imprescindible para el tratamiento del patrimonio cultural como importantes conservadores de fuentes primarias. Son una herramienta fundamental que posibilita la aproximación de los alumnos a un período histórico, así como una importante estrategia para el tratamiento de aspectos actitudinales relacionados con la organización y comportamiento durante su visita (Feliu y Hernández, 2011). Y es en el docente donde recae una importante responsabilidad para realizar una adecuada preparación del itinerario museístico, de la visita, y la posterior reflexión e integración de los nuevos contenidos como mediador entre el alumnado y los bienes patrimoniales (Fernández y Rubio, 2009). Muy importante, pues, es el antes, el durante, y el después de una visita a cualquier institución o lugar.

Los museos, por otra parte, han ido adquiriendo un valor educativo relevante entre las edades más tempranas, fundamentado en la materialización del pasado y capaz de ser medible con los sentidos (De los Reyes, 2009). De ahí, que como precursores de la conservación-investigación-difusión hayan diseñado distintas estrategias para captar al público en edad escolar (Fernández, 2003). Entre dichas estrategias destacan los talleres para facilitar la comprensión de una obra a partir de la experimentación artística (Clara y Jaramillo, 2000). En nuestro caso objeto de estudio, museos como el de Santa Clara o el Museo Arqueológico desarrollan talleres infantiles con el objetivo de aproximar el patrimonio histórico-arqueológico a la población infantil.

Pero la aproximación al museo no sólo se establece a través de su visita, De los Reyes (2009) propone la creación de un museo en el aula, en el cual reliquias y otros objetos familiares de los más pequeños formen un espacio común para abordar el patrimonio familiar. Así, construir un museo infantil en las aulas supone iniciar a los alumnos en la museología a través de la experimentación directa con el patrimonio. Algunos de estas cuestiones y elementos tratados formarán parte y se abordarán como elemento clave en las actividades del proyecto a realizar.

### **Investigación: Conocimientos previos de los alumnos de cinco años acerca del patrimonio cultural**

#### *Objetivos de la investigación*

Determinar la importancia del entorno para el conocimiento del patrimonio cultural en Educación Infantil; diferenciar qué aspectos del patrimonio cultural (patrimonio material e inmaterial) conocen más los alumnos; establecer la incorporación de las visitas a los museos como herramienta para conocer el patrimonio cultural en los alumnos de Educación Infantil; conocer el grado de valoración hacia la conservación del patrimonio cultural de los alumnos de Educación Infantil.

### *Diseño metodológico*

Esta investigación ha sido diseñada y puesta en práctica con alumnos de Segundo Ciclo de Infantil (5 años) del CEIP Jara Carrillo (Alcantarilla) y Colegio Sta. Joaquina de Vedruna (Murcia), centros del municipio de Murcia y del área periurbana del mismo. Es importante añadir que el nivel socioeconómico y cultural de ambos centros difiere uno de otro (medio bajo y medio alto en el orden reseñado).

El estudio previo parte de una investigación descriptiva, cuyo objetivo es determinar los conocimientos que los alumnos de cinco años de Educación Infantil poseen acerca del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, así como su valoración. Para ello se plantea un cuestionario compuesto por cinco preguntas.

En la primera cuestión, los alumnos tienen que elegir entre tres imágenes, el monumento más significativo de la ciudad de Murcia, la Catedral, de otros edificios históricos (Palacio de Astorga y Big Ben).

La segunda cuestión es una pregunta abierta para averiguar si el alumnado conoce el concepto museo y en qué medida contribuyen con sus propias experiencias a la definición.

La tercera cuestión se divide en tres preguntas relacionadas. La primera de ellas consiste en saber si los alumnos han visitado alguna vez un museo. En caso afirmativo, la segunda cuestión presenta tres imágenes que hacen referencia al Museo Arqueológico, al Museo de la Huerta y al Museo Salzillo, donde los alumnos tendrán que señalar aquel museo que hayan visitado, existiendo una cuarta opción para los alumnos que hayan visitado otros museos. Y por último, la realización de un dibujo de aquello que más les gustó de su visita. Así, se establecerá el grado de acercamiento y/o reconocimiento de los alumnos a algunos de los museos más destacados de nuestra región, y por tanto, al patrimonio cultural material.

La cuarta pregunta consiste en la asociación del nombre a las imágenes de las fiestas del Bando de la Huerta, Semana Santa y Entierro de la Sardina para concretar el reconocimiento del patrimonio cultural inmaterial.

Y por último, una pregunta abierta para determinar el grado de valoración y respeto hacia la conservación del patrimonio más cercano.

### *Resultados y conclusiones*

La significatividad del entorno más cercano de los alumnos es mayor para el conocimiento de restos arqueológicos y edificios históricos.

El ligero mayor reconocimiento del patrimonio cultural inmaterial, fiestas y tradiciones, sobre el patrimonio material por parte del alumnado, como eje fundamental para contribuir al desarrollo del conocimiento del tiempo histórico.

La no utilización de los museos y cierto desconocimiento de los mismos como herramienta para promover el conocimiento del patrimonio cultural.

La actitud clara y manifiesta hacia la conservación del patrimonio, valor necesario en la construcción de una ciudadanía comprometida con su pasado.

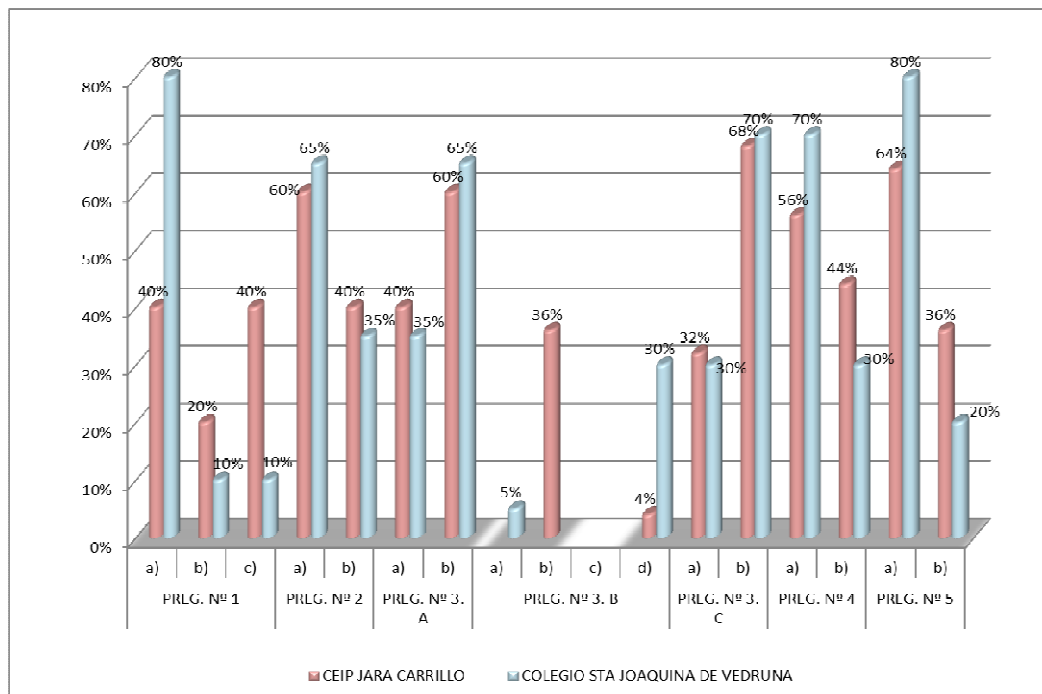


Gráfico 1. Datos comparados CEIP Jara Carrillo y C Santa Joaquina de Vedruna

## Proyecto Medina Mursiya

### Justificación del proyecto

Tras la constatación del cierto desconocimiento y de las carencias que el alumnado presenta acerca de los grandes recursos patrimoniales que conforman su entorno más cercano se realizará un proyecto encaminado a paliar aquellas. Este formará parte de los planes y proyectos de un centro, donde se pretende aproximar al conocimiento del patrimonio desde las edades más tempranas y favorecer la construcción de una conciencia histórica que promueva la sensibilización y conservación hacia nuestro pasado.

En este caso, nos centraremos en el tratamiento didáctico del patrimonio cultural en Educación Infantil, más concretamente, en el proyecto destinado a los alumnos de cinco años, “Medina Mursiya”. Este proyecto ha de ser una primera aproximación al conocimiento de la cultura musulmana, con el fin de abordar el origen de la ciudad de Murcia y su contexto histórico en la Edad Media.

De esta forma, se potenciará el conocimiento del patrimonio material más cercano del alumnado y, a la vez, el más desconocido, convirtiéndose los itinerarios museísticos, más concretamente, el Museo de Santa Clara en uno de las principales recursos para el desarrollo del proyecto.

Reseñar que los padres serán una pieza muy importante del proyecto, donde su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje favorecerá el conocimiento y creación de una conciencia de conservación de los elementos patrimoniales más relevantes de esta etapa de dominio musulmán.

El proyecto abarcará una temporalización de cuatro semanas.

#### *Objetivos didácticos*

Conocer la cultura musulmana a partir del patrimonio cultural de la Región de Murcia; adquirir hábitos de cuidado y respeto a los museos como parte del patrimonio histórico-artístico y socio-cultural de la ciudad de Murcia; identificar los objetos de la época musulmana y compararlos con los de la actualidad; conocer las principales características de una ciudad musulmana; identificar e interpretar algunas obras destacadas del Museo de Santa Clara; acercar algunos oficios necesarios para conocer y recuperar el pasado: arqueólogos y restauradores; identificar el vocabulario propio de la época musulmana; valorar el patrimonio cultural como fuente para conocer el pasado.

#### *Contenidos*

Versarán sobre Medina Mursiya: Alcázar Menor, zoco y hamman, la excavación arqueológica (instrumentos y funcionalidad), objetos de época musulmana, vocabulario sobre la cultura musulmana (alberca, ataífor, arriate, azahar, anafre), el Oficio de arqueólogo y restaurador, el Museo Santa Clara y sus obras artísticas. Todos estos contenidos hallan su dimensión procedimental y actitudinal a través del desarrollo de un completo entramado de actividades cuyo eje director es el *El Músico de Medina Mursiya* quien comenzará con la presentación de la secuencia de actividades, personaje inspirado en la pintura decorativa del Museo de Sta. Clara. Éste será quien introduzca las sesiones a través de pistas que promoverán la manipulación, investigación y reconstrucción del periodo histórico analizado.



## Actividades

Tabla 1. Actividades Proyecto "Medina Mursiya"

<b>1ª fase. Actividades Iniciales</b>	
Actividad 1. Presentación proyecto Medina Mursiya Introducción del proyecto a través de la pista del músico del Museo de Santa Clara y establecimiento de los conocimientos previos de los alumnos.	
<b>2ª fase. Actividades de desarrollo</b>	
Actividad 2. ¡Somos arqueólogos! Búsqueda de información sobre los arqueólogos y recreación de una excavación arqueológica.	Actividad 3. Taller fuentes primarias Comparación entre objetos actuales y utensilios de la época musulmana. Elaboración de anafre, candil y ataífor.
Actividad 4. Alcázar Menor Recreación del patio del Alcázar Menor a través de la observación de fuentes objetuales y búsqueda de información.	Actividad 5. Patrimonio Inmaterial Acercamiento al patrimonio inmaterial a través de la elaboración de agua de azahar.
Actividad 6. Diccionario árabe Diccionario sobre las palabras árabes abordadas a lo largo del proyecto.	Actividad 7. Visita "Medina Mursiya" Yincana para conocimiento de lugares más destacados de Mursiya y realización puzle del rostro del músico.
Actividad 8. Taller de Restauración Restauración del mural del Músico de Medina Mursiya.	Actividad 9. Visita Museo Santa Clara Canción sobre aspectos actitudinales durante la visita. Reflexión mediante un mural sobre las actividades realizadas antes y durante la exposición.
<b>3ª fase. Actividades finales</b>	
Actividad 10. Cuento Elaboración de un cuento a partir de fotografías sobre los bienes patrimoniales islámicos.	Actividad 11. Museo Medina Mursiya Creación de un museo a partir de las obras realizadas a lo largo del proyecto. Visita de los padres a la exposición.

## Evaluación

Entre los criterios de evaluación a seguir en el desarrollo del proyecto se tendrá en cuenta el grado de adquisición de los objetivos previstos, graduando su consecución de acuerdo a la siguiente valoración.

1: Muy Poco    2: Poco    3: Suficiente    4: Bastante    5: Siempre

## Discusión y conclusiones

Queda claro que el conocimiento del tiempo histórico y el uso del patrimonio cultural pueden ser abordados desde la primera etapa educativa, partiendo de propuestas que favorezcan la experimentación directa con fuentes primarias y donde el alumnado se convierta en el constructor de su propio aprendizaje, a pesar de que las primeras investigaciones psicoevolutivas afirmaban lo contrario.

De ahí, la apuesta y realización de una propuesta educativa basada en los proyectos como método más idóneo para promover la investigación y la introducción de la historia y el patrimonio en Educación Infantil y, donde las necesidades y realidad educativa del alumnado constituyen el eje sobre el que gira aquel. En este caso, la realización de una investigación para establecer los conocimientos previos de los alumnos se ha convertido en un recurso esencial para el diseño del proyecto. A través de su análisis, hemos obtenido resultados tales como la importancia del entorno más cercano para el reconocimiento de edificios históricos, tradiciones y fiestas más populares o los significativos valores positivos hacia la conservación que manifiesta el alumnado ante el patrimonio. Y también la necesidad y posibilidades de introducir los museos y los bienes patrimoniales como estrategia para acercar el patrimonio más desconocido, el patrimonio material. Sin olvidar sus relaciones con aspectos de la vida cotidiana (objetos, usos y costumbres) propios del pasado, algunos con trascendencia actual, y otros elementos reconocibles del patrimonio inmaterial: fiestas, tradiciones, olores, sensaciones...

Por todo ello, este trabajo propone el diseño de actividades donde el Museo de Santa Clara es utilizado como el instrumento vertebrador para facilitar la comprensión, sensibilización y acercamiento a los referentes patrimoniales objeto de estudio: la cultura islámica en la ciudad de Murcia.

Por otro lado, las conclusiones obtenidas, nos proporcionan nuevos campos de estudio sobre las posibilidades educativas del patrimonio cultural. A través de la metodología de proyectos, también podemos abordar otros periodos históricos que partan de lo cercano, en el caso de la ciudad de Murcia, para el conocimiento de los bienes patrimoniales. Sería interesante analizar, partiendo como ejemplo de los estilos artísticos, las posibilidades que aporta la ciudad en la Edad Media Cristiana (Gótico), Renacimiento, Barroco o los estilos más cercanos, Neoclasicismo y Modernismo, sabiendo que quizá sea más fácil abordar estos últimos por tenerlos más presentes en el espacio y cercanos en el tiempo, y hacerse más visibles y reconocibles sus estructuras para nuestro alumnado. Y si la visita a museos es importante (Museo de la Ciudad, Arqueológico, Salzillo, Bellas Artes...) también sería muy interesante apoyarse en itinerarios didácticos sobre la propia ciudad que refuercen lo visto y aprendido en aquellos (muralla Verónicas, callejero medieval, Catedral e iglesias Barrocas, plazas y jardines...). Para finalizar, recordar que no debemos olvidar que el objetivo primordial de la escuela es la formación integral del alumnado y que, también, puede y debe ser el lugar idóneo donde promover el acercamiento al patrimonio cultural, y de esta forma, posibilitar la construcción de una conciencia ciudadana basada en el cuidado y respeto, en la formación y la sensibilización de nuestros alumnos hacia la salvaguarda de nuestro pasado, de la memoria colectiva.

## Referencias bibliográficas

- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel
- Clara, A. y Jaramillo, G. (2000). En vías a una revitalización del museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias, Sociales, Geografía e Historia*, 24, 73-86.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. En [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_609/a\\_8416/8416.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm)
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- De los Reyes Leoz, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 107-123.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata-MEC.
- Feliú, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó
- Fernández, D. y Rubio, M<sup>a</sup>. J. (2009). El museo a tu alcance. Una experiencia educativa en el Museo Arqueológico Nacional. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 15-33.
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias, Sociales, Geografía e Historia*, 36, 55-61.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-42. En: [http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PatrimonioCulturalE/N5/PCE5\\_Revista.pdf](http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PatrimonioCulturalE/N5/PCE5_Revista.pdf)
- González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-36.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. En [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/133779829310.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf)
- Pérez, C. y Alagarda, M. (2011). La educación como medida de protección del patrimonio cultural. Ampliación del concepto de conservación preventiva. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 151-167. En [http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PatrimonioCulturalE/N5/PCE5\\_Revista.pdf](http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PatrimonioCulturalE/N5/PCE5_Revista.pdf)
- Pérez, E., Baeza, M.<sup>a</sup> C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10. En <http://www.rieoei.org/expe/2627Egea-Maq.pdf>

Prats, LL. (2009). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Ariel

Trepat, C. A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*.  
Barcelona: Graó.



# TRASPONIENDO MUNDOS: MICRORRELATOS FANTÁSTICOS DE PINTURAS SURREALISTAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cynthia Nathaly Chocobar

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Como es sabido, la LOE ha institucionalizado en el Estado español la educación en competencias básicas, si bien en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas emanados de ésta se concede un apartado científico a las mismas en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, no lo hace de igual manera en Educación Infantil, tal y como lo evidencia el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Infantil (RD. 1630/2006, de 29 de diciembre). Dicha planificación institucional es debida a que el currículo del mencionado ciclo ya promueve la transversalidad interdisciplinar que se persigue con el desarrollo de las competencias básicas debido a su conformación integrada en tres ámbitos interactivos de conocimiento, entre los cuales se encuentra “Lenguajes: comunicación y representación”, cuyo tratamiento didáctico ha de contar necesariamente con referentes científicos de proyección semiótica, puesto que el mejor aprendizaje de la lengua materna es el que se halla contextualizado en situaciones auténticas donde interactúan lenguajes diversos (“el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación” (MEC, 2006b, p. 480) con perspectiva social. Ello sostiene la idoneidad de esta propuesta centrada en el desarrollo de la comunicación y creación literaria desde una relación intertextual de carácter ekfrástico para favorecer la inspiración verbal de los discentes a partir de la observación de obras pictóricas de los artistas surrealistas: Salvador Dalí y Remedios Varo, conocidos ambos por sus impactantes y oníricas imágenes surrealistas. Pintaban sueños, su obra se basaba en el *non-sense*, en el absurdo, pues el surrealismo rescata del psicoanálisis una serie de técnicas para liberar la imaginación y el inconsciente como cáliz copioso en imágenes poéticas, recuerdos libres, deseos y obsesiones que bien pueden volverse explícitos sin perder su halo fantástico (Chocobar, 2014). Tal significatividad se garantiza desde la investigación-acción en el aula de una metodología de aprendizaje basado en tareas que perseguirá la producción de hipótesis fantásticas y micro-relatos fantásticos por parte de los alumnos donde el discurso verbal se verá complementado con otros lenguajes y, de modo relevante, con el artístico.

El resultado de esta experiencia ha sido muy positivo por la actitud de los destinatarios de la misma y por el buen resultado de las tareas realizadas, puesto que hemos cumplido el propósito de fomentar la comunicación y creación literaria de alumnado de Educación Infantil desde un modelo dialógico intertextual y de corte semiótico que requiere vínculos interdisciplinares de la

Lingüística, la Retórica, la Teoría Literaria, el análisis del discurso, la pedagogía y la psicología, para diseñar su metodología con expectativas de socialización.

### **Planteamiento de la problemática**

Los interrogantes que a continuación se exponen dan cuenta de las cuestiones que fueron objeto de esta investigación y a las cuales se pretende dar respuesta. Todas ellas son una serie de cuestiones que nos planteamos en el siguiente trabajo, cuestiones que nos ayudarán a perfilar una metodología interdisciplinar materializada en un modelo didáctico intertextual literario-artístico. En consecuencia, la justificación de la concreción del problema inicial en “problema investigable” (Guerrero, 2008, pp. 20-21; Serrano Pastor, 1999) se pone de manifiesto en los siguientes enunciados:

*¿La educación literaria actual es adecuada para abordar de una manera acorde con el perfil educativo del siglo XXI y por consiguiente de una manera acorde con el perfil educativo de las competencias básicas?*

*¿Es necesario investigar sobre nuevos modelos de educación para así, poder sustituir los modelos obsoletos y enquistados en prácticas academicistas?*

*¿Cuáles son los motivos que subyacen a esta problemática?*

Para poder analizar dicha problemática y dar así respuesta a nuestros interrogantes creemos necesario primero analizar cuál es el perfil educativo del siglo XXI y establecer si la educación literaria que se les brinda es la adecuada para cubrir sus necesidades.

Este siglo parece ser de cambios inevitables. Estos cambios deben ser asumidos por toda la sociedad, ya no son suficientes solo unos pocos comprometidos. En este sentido, la creatividad se constituye como una fuerza necesaria para el cambio social. Si el siglo XIX es el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuántos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (Saturnino de la Torre, 2006, p. 12). Partiendo de estas premisas, cobran pujanza los estudios de Dewey (1967) en defensa de otra manera de aprender. En especial, se considera su planteamiento procesual del aprendizaje para toda la vida, para así combatir los males de la enseñanza academicista que reducen el currículum a una mera gestión y control de contenidos prescritos. En esta línea la UE define el aprendizaje para la vida como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. A nuestro juicio, esta sociedad del Siglo XXI, cada vez más tendente a la implantación de lo tecnológico en la comunicación, necesita afianzar en el corazón de este binomio la sabiduría humanista. Por ello, desde el ámbito educativo debemos abogar por crear en las personas unas habilidades que tiendan hacia su dominio de todo lo relacionado con la comunicación con sus semejantes.

Los enfoques comunicativos desarrollados en la didáctica española finisecular (Lomas y Osoro, 1993; Mendoza, López y Martos, 1996) han preparado el terreno para la estimación de que se educa cuando se enseña a actuar frente al mundo con criterio propio y solidaridad, todo lo cual empieza por trabajar las capacidades de uso comprensivo y expresivo del alumnado, lo cual le permite la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e icono verbales, y, en consecuencia, a la apropiación de mecanismos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción. En este contexto, la creatividad es considerada como una cualidad de la inteligencia que puede ser desarrollada a través de la educación. A pesar de esto, nos encontramos con unos sistemas educativos que, lejos de propiciar el desarrollo de la creatividad de niñas y niños, se empeñan en encorsetar, en colapsar las capacidades creativas naturales de los individuos. Respondiendo a las necesidades urgentes de la sociedad contemporánea, pues, es necesario promover un modelo pedagógico que responda a las necesidades de la comunidad educativa que, a pesar de los esfuerzos profesionales e institucionales, sigue obteniendo nefastos resultados en lo que a educación literaria se refiere y que ha quedado de manifiesto en diversos informes realizados en esta dirección, como por ejemplo el informe PISA (OCDE, 2009; OCDE, 2010) o de las estadísticas arrojadas por el Gremio de Editores (2012), donde queda sentado que los adolescentes apenas leen y tanto ellos como los niños tienen serias limitaciones de comprensión textual. Los ensayos de Pennac (1993, 2000) ponen de manifiesto que la crisis lectora actual se debe a la falta de libertad de criterio a la hora de elegir los textos y de razonarlos. En este sentido, cabe reflexionar acerca de la importancia del rol docente. Para ello, es necesario promover metodologías específicas con intervenciones educativas significativas que ligen los conceptos de imaginación (audacia investigadora) y mediación (ayuda investigadora) en los procesos de aprendizaje (Vigostky, 2003; Cerrillo, 2010). Es por ello que Caro (2007) valora la aportación Krausista de Juan Martínez Ruíz, "Azorín" a la hora de no poner límites a las lecturas de los niños y niñas. Respecto a la escasez de tareas lúdicas y de libertad creativa, por la cual se desaprovecha el enorme caudal creativo de la infancia, creemos que se pueden procurar estrategias intertextuales que fomentan el aprendizaje significativo, responsable y creativo, donde los discentes dinamicen sus múltiples facetas intelectuales (Gardner, 2001), y por esta vía se aprendan adecuadamente las competencias básicas o imprescindibles de la educación obligatoria, puesto que estas reclaman una capacidad que culmine en acciones creativas y reflexivas; todo ello, desde un saber ser de convivencia democrática (Pere, 2012).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, proponemos una hipótesis de acción estratégica que ofrezca soluciones al problema investigable. La misma ha sido validada en la investigación-acción con fines sociales que dan razón de ser a este trabajo (Latorre, 2003, p. 45). En concreto, proponemos la metodología ekfrástica aplicada en tareas complejas, tendentes a conseguir la realización de microrrelato fantástico e hipótesis fantásticas de creación propia, a partir de la observación de algunas obras de artistas surrealistas por excelencia, como son Salvador Dalí y Remedios Varo. Ha quedado demostrado en mi Tesis Fin de Máster defendida ante tribunal que son numerosas las posibilidades formativas de la retórica del humor derivado de los sueños



llamada *non-sense* emanadas de la aspiración vanguardista de los surrealistas que, en más de una ocasión confesaron que el artista debe tener ojos de niño, pues, en efecto, la perspectiva de la inteligencia infantil es emocional y se activa con el trabajo libre de los binomios fantásticos que dan chispa a los sueños dormidos y despiertos.

### **La competencia literaria al servicio de la educación integral de los aprendices**

La concepción de competencia literaria guarda estrecha relación con la creación y comprensión literaria. Bierwisch (1965) apuntaba que esta competencia es una capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. La posterior aportación del holandés Van Dijk (1972) refiriéndose a la competencia literaria como la habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios, hace extensible el concepto a múltiples géneros de uso social actual que trascienden la clásica subdivisión lírica / narrativa / dramática; de modo que empieza a ser considerada como productividad textual por vía de la imaginación.

Desde el ámbito didáctico, seguimos los pasos científicos de Mendoza (2004), quien define tal competencia como la trasposición de la competencia lingüística al campo de lo literario, ya que tal competencia reporta la interiorización de las propiedades del discurso literario, asimilados gracias a la experiencia lectora. En este sentido, defendemos las prácticas de dramatización como expresión máxima de este proceso (Tejerina, 2008; Touriñán, 2008).

### **Enfoque semiótico de la comunicación literaria**

En el R.D. 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil la literatura infantil se considera un recurso didáctico de primer orden para la adquisición de objetivos, desarrollo de contenidos y de múltiples actividades al respecto. Con la entrada en vigor de la LOE y del nuevo Currículo de la Educación Infantil, la literatura infantil ocupa un importante lugar en el mismo, ya que ahora constituye un apartado con entidad propia dentro del bloque de contenido del lenguaje verbal, es decir, que se recoge explícitamente dentro de este bloque como "Acercamiento de la literatura". No es que antes no se trabajara, pero no se recogía como tal. Esta importancia radica en que se está potenciando muchísimo desde las diferentes Administraciones con diversos programas y recursos didácticos. Es la etapa de Infantil el momento ideal para introducir hábitos relacionados con la lectura desde cualquiera de los ámbitos que rodean al niño: escolar, familiar y social. Ese leer antes de leer que constituyen la narración oral y la lectura en voz alta ofrecen los primeros contactos con el lenguaje, desarrollan la atención y la capacidad de expresión, fomentan el interés por la lectura, inician a los pequeños en la comprensión de los textos y ayudan a formar su competencia comunicativa.

### **Aprendizaje heurístico e intertextualidad: ékfrasis**

La metodología de la intertextualidad y de la ékfrasis entre arte y literatura convergen en facultar la interacción entre varios lenguajes en un diálogo entre conocimientos de validez multidisciplinar, todo ello, con el fin de promover en tales etapas aprendizajes auténticos que surtan en los discentes el beneficio mejorar su iniciación en la comunicación y creación. Dicho comparativismo revela aspectos importantes de la investigación entre las artes y, más concretamente, sobre los que analizan la relación de la literatura y la pintura, como es el caso de los que tienen que ver con la ékfrasis. Con la obra *Literatura Comparada e Intertextualidad* de Mendoza Fillola (1994), se instauran las bases teórico-didácticas en las que asentar un modelo intertextual como el que aplicó años más tarde Guerrero. Es con la investigación de Guerrero (2008), *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)* que comienza una innovadora ruta científica intertextual en las aulas, donde la convergencia literatura y arte se suman a un proyecto de trabajo didáctico en todos los niveles y etapas educativas. También merecen cita destacada los estudios *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, coordinado por Mendoza (2000) y “Didáctica de la intertextualidad literaria entre clásicos y modernos; una experiencia creativa internivelar e intercurricular con Don Quijote y Sabina” de Caro (2006b). La literatura y su relación con el arte icónico en la recepción estética, pensada como estrategia para la motivación lectora y la recreación de textos, es un aspecto del conocimiento que no está demasiado investigado, pero interesa señalar algunos estudios realizados al respecto. En este sentido, mis expectativas investigadoras encuentran apoyo teórico en los razonamientos de Caro Valverde acerca de la apertura del museo a la vida de su espectador: “Se moderniza su institución cuando deja de ser repertorio de glosas y paralelismos y empieza a ser laboratorio de metamorfosis de los textos en diálogo con cada receptor” (Caro, 2007, p. 18). Como menciona Guerrero (2008), la relación de la literatura con el arte puede ser concebida como estrategia para la motivación lectora y recreación de textos.

### **El humor surrealista y su educación ekfrástica**

Frente a la tendencia de los artistas modernos a considerar las cualidades formales de una obra artística como el aspecto principal, los surrealistas reafirmaron la importancia de la materia. Su objetivo era que el cuadro contara una historia sin sentido (como ocurre con los sueños, historias muchas veces sin sentido), una historia irracional que sorprenda al espectador y le transmita terror y asombro. En esto consiste la retórica del *non-sense* que puede ser relacionada con el lenguaje humorístico del disparate, la tontería y el absurdo, el cual en el mundo infantil ha sido ligado tradicionalmente a rondas y juegos y en el mundo adulto ha sido empleado para la sátira inteligente, tal y como lo hizo, por ejemplo, Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*. Los juegos del sin sentido que nacen en el inconsciente humano van ligados a las teorías freudianas sobre el chiste (“witz” en alemán) o roce de contrarios que procuran “sentido en lo desatinado” (Freud, 1988, p. 1031). En relación con la teoría de la creatividad literaria que se desprende de estas consideraciones científicas del psiquiatra vienés, M<sup>a</sup> Teresa Caro ha comentado al respecto

que, por el hecho de aparear lo heterogéneo, lo chistoso permite “hallar chocantes analogías y asombrar así por vía del ingenio” (Caro, 1999, p. 251).

En consecuencia, con todo lo expuesto en esta fundamentación teórica de la investigación realizada, creemos que los componentes de educación literaria necesarios para el desarrollo de la retórica del humor surrealista en el aula, son los siguientes: enfoque semiótico de la comunicación literaria; aprendizaje heurístico e intertextualidad; educación imaginativa para inventar mundos –ya que “la imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social” (Azorín, 1983, p. 1163)-; educación retórica basada en los principios del juego; educación emocional para educar como estrategias humorísticas tendentes al bienestar y educación intercultural por medio de tareas conectivas entre tiempos, lugares, costumbres y perspectivas.

### **Tareas creativas de iniciación a la comunicación literaria basadas en el arte surrealista**

Como bien ha indicado López Tamés, “el disparate, non-sense infantil puede estar en el origen del hecho poético. (...) Los surrealistas lo sabían bien y quisieron volver a esa infancia de la libertad y del absurdo. Acabar con la esclavitud del pensamiento lógico” (López Tamés, 1990, p. 28). En el espacio educativo dedicado a la alta infancia surgió en la segunda mitad del siglo XX el ejemplo innovador de Gianni Rodari, cuya principal obra teórica es *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1981), recopilación de charlas en la que expone un concepto fundamental en la literatura infantil y juvenil del siglo XX: *el binomio fantástico*. Apoyándose en Vigotsky (2003), Rodari acopló retórica y juego, para potenciar las asambleas de los niños y niñas. Otra técnica surrealista de este autor es la hipótesis fantástica. La de las *hipótesis fantásticas* es una técnica muy sencilla. Su forma es, precisamente, la de la pregunta: Qué ocurriría si... Para formular la pregunta, se eligen al azar un sujeto y un predicado. Su unión proporcionará la hipótesis sobre la cual trabajar. En el caso de realizar ejercicio ekfrástico se parte de alguna pintura surrealista y, a partir de las imágenes se van armando las parejas de palabras y las respectivas historias fantásticas creadas.

### **Metodología**

El diseño que orientó esta investigación supuso establecer la metodología cualitativa interpretativa de investigación-acción ideada en ciclos por Kemmis (1989) y actualizada por Latorre (2003). El objetivo general propuesto para solventar el problema que suscitó esta investigación ha estado centrado en desarrollar la competencia en comunicación lingüística y literaria de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil a través de un modelo intertextual, interdisciplinar y basado en la retórica del surrealismo. También fue pretensión dar a conocer la vida y obra del pintor surrealista catalán Salvador Dalí por ser un exponente de máxima representación en el surrealismo. Se propusieron tareas integradas que se diseñaron convenientemente para suscitar el trabajo creativo de los discentes con textos continuos y discontinuos procedentes de diversos lenguajes para el máximo logro de sus competencias. Así pues, se atendió al aprendizaje basado en tareas y al acceso multimodal a diferentes tipos de lenguajes: literario, el de la imagen, el

gestual, el artístico, el verbal, el musical, el plástico, el corporal...dada su proyección interdisciplinar y atendiendo a cualquier temática alusiva para que la literatura sea trabajada de manera integrada. Entre las tareas propuestas encontramos la creación de microrrelatos que atienden a hipótesis fantásticas a partir de cuadros de Salvador Dalí- cuadros relacionados con la temática de *Alicia en el país de las maravillas* y así también del cuadro titulado *Papilla estelar* de Remedios Varo.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos están en consonancia con los objetivos propuestos y con el planteamiento de este modelo de educación literaria, puesto que han sido conseguidos en su totalidad. Las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar se recogieron tanto en el cuestionario inicial como en el cuestionario final. En el análisis del cuestionario inicial y del cuestionario final nos encontramos con bajo auto-concepto en cuanto a la capacidad de crear historias a partir de dibujos, como así también, de crear historias a partir dibujos. En el cuestionario final pudimos detectar aumento considerable en todas las cuestiones antes mencionadas consiguiendo con disfrute que realicen su obra pictórica y también que mejoren su auto-concepto respecto de su capacidad inventiva y gran mejora en su competencia comunicativa-lingüística. También tuvo éxito por su buena acogida y recepción de parte del alumnado la pretensión de que conocieran la vida y obra de Salvador Dalí, como exponente máximo del surrealismo.

En términos generales, podemos decir que hemos contribuido al desarrollo de la formación literaria heurística apropiada y motivadora de estas edades, hemos promocionado en el aula de infantil el uso educativo de la literatura basada en el surrealismo como discurso integrador, significativo y lúdico y hemos animado a los discentes a la creatividad trasmodalizadora por vía de la creación de micro-relatos fantásticos e hipótesis fantásticas. Por tanto, podemos confirmar la consecución de los objetivos propuestos en su totalidad.

Tabla 1: Algunos ejemplos de las creaciones de los alumnos



**Hipótesis fantástica. ¿Qué pasaría si Dalí...?**

*“Dalí muestra a Alicia el país de las maravillas a través del reloj blando que cobra vida por la magia de las mariposas”.  
Emma.*



**Microrrelato**

*“Esta mujer ha subido en un cohete al espacio para ayudar a la luna, porque se está convirtiendo en fantasma al no tener cuidados de nadie. La alimenta con polvos de estrellas para que siga brillando y luego baja por la escalera y se va a jugar”.  
Saad.*

*“Esta es una niña muy egoísta que ha cogido la luna y la ha metido en una jaula y le da de comer sopa de sol para que pueda jugar con ella”.  
Sergio.*

**Discusión y conclusiones**

En esta investigación, y con la prueba de los materiales de innovación educativa para el aula, se ha demostrado que, desde el área de Lengua castellana y Literatura, se puede fomentar la competencia y la creatividad literaria de los alumnos de cuatro años del segundo ciclo de Educación Infantil, consiguiendo así buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa, a través del inicio de su formación literaria por cauces contextualizados de ejercicio ekfrástico basado en la retórica deliberada del surrealismo. Nuestra investigación ha demostrado también que si se motiva y guía al alumnado en esta dirección, muestra gran interés, disfruta participando, creando, comunicando, compartiendo impresiones entre sus pares, aprovecha la ventaja que supone el fomento de la imaginación en el desarrollo de la atención, la memoria, el desarrollo afectivo y social y consigue momentos de comunicación y entretenimiento en una atmósfera tranquila, relajada y motivadora.

En resumen, aseguramos que la propuesta de tareas que sigan esta línea contará con buen recibimiento entre el alumnado de Educación Infantil, pues con esta experiencia ha quedado demostrado el interés y la óptima acogida de este tipo de propuestas.

## Referencias bibliográficas

- Azorín, "El arte de leer". En *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164.
- Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Editorial Debate S.A.: Madrid.
- Bierwisch, M. (1965). *Poetik und linguistik*. Munich: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (2006a). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (2006b). Didáctica de la intertextualidad literaria entre clásicos y modernos; una experiencia creativa internivelar e intercurricular con Don Quijote y Sabina. En G. Angel y V. Cano (Eds.) *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica* pp (193-199). Castilla de La Mancha: Universidad de Castilla de la Mancha. Don Quijote en el aula.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*. 2, 9-18.
- Cerrillo, T. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chocobar, C. (2014). Comunicar para conectar, reír y jugar. Metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 141-153). Murcia: Universidad de Murcia.
- Chocobar, C. (2014). Educación literaria de humor surrealista para la infancia. Antecedentes y estado actual de la cuestión. En A. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *Investigación educativa en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 141-153). Murcia: Universidad de Murcia.
- De la Torre, S. (Coord.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*, 1, pp. 12. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1988). *El chiste y su relación con el inconsciente*. En *Obras completas*. Vol. 5. Barcelona: Orbis.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero Ruiz, P. (2006). Literatura y artes plásticas. En E. García Gutiérrez. (coord.): *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 125-136). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria*. Murcia: DM.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen; T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia*

- internacional de La educación* (vol. 6, PP. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar La práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1990). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* pp.28. Barcelona: Paidós.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid: Akal.
- Mendoza, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2009). *Pisa 2009. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.educacion.es/detm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espaa%C3%B1ol.pdf?documentId=0901e72b9806ea35a>
- OCDE (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- PISA (2006). *Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.%20html>
- Real Decreto 1639/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo de educación infantil. *Boletín oficial del estado*, 4, de enero de 2007, pp. 474-482.
- Rodari, G. (1981). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.
- Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez *et al.*, (Coords), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). DM: Murcia.
- Tejerina Lobo, I. (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Conserjería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Touriñán López, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para una convivencia pacífica*. La Coruña: NETBIBLO.

Van Dijk, T. A. (1972). On the Foundations of Poetics. *Poetics*, 5, 89-123.

Vigotsky, L. (2003). *Vigostiky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós





# EL SENTIDO EDUCATIVO DEL *NON SENSE* SURREALISTA EN LA CREACIÓN LITERARIA INFANTIL

Cynthia Nathaly Chocobar

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Esta investigación pretende aportar una contribución científica específica sobre la educación literaria que proporciona la retórica del humor surrealista en la educación infantil como modelo de iniciación a la comunicación literaria, asunto apenas tratado por la comunidad especializada en didáctica y sin antecedentes modélicos al respecto. Por tanto, se trata de una investigación pionera que afronta un campo sin explorar y un extenso abanico de posibilidades heurísticas e hipertextuales que propone un discurso integrador y lúdico que favorezca buenas prácticas de comprensión lectora desde el punto de vista didáctico, psicológico y pedagógico, en beneficio de la mejora contextualizada de las competencias que los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil deben adquirir en su proceso de formación (Chocobar, 2012).

Así pues, ha sido pretensión del modelo aquí propuesto reconocer la retórica del humor surrealista como motor cognitivo de educación literaria a través de estrategias intertextuales de base sinéctica (Gordon, 1963) y carácter lúdico, fomentando así la motivación lectora y la creatividad literaria del alumnado y procurando buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa. Para ello, hemos empleado una metodología de corte cualitativo aportada por (McMillan y Schumacher, 2005) para dinamizar la investigación-acción en el aula (Latorre, 2003) que propone la promoción de las posibilidades formativas de la retórica del humor derivado de la lógica de los sueños llamada *non sense* (sin-sentido) Chocobar (2014), propia de los textos surrealistas y realizando una lectura intertextual y creativa, así como también, la comprensión global y lúdica de los mismos para la realización de tareas dialógicas, de estrategia intertextual y de base sinéctica a fin de proceder a su transformación genérica en dramatización cooperativa desde la contribución cultural y afectiva que les reporta el cultivo de la inventiva venida de los intertextos lectores de los aprendices. Autores clásicos como Rodari (1981) iluminan los pasos iniciales de esta propuesta destinada a potenciar la creatividad propia del lenguaje de los alumnos como factor indispensable del desarrollo saludable de su inteligencia conectiva.

## Planteamiento del problemática

Una de las cuestiones que nos interesa abordar dado su interés en la educación literaria de la infancia es la falta de motivación existente entre el alumnado con respecto a la lectura. Partiendo

de este desafecto lector que constituye ya un manifiesto en educación, deseamos ahondar diversos aspectos que tienen directa relación con los resultados nada alentadores obtenidos en los últimos años. Dicha problemática ha abierto varios frentes que pretenden detectar los factores que, a pesar de todos los esfuerzos profesionales e institucionales que se realizan al respecto, inciden negativamente en los resultados. Por un lado, la pobreza en cuanto a la selección de los textos literarios que se oferta al alumnado de Educación Infantil, ya que, no siempre responde a los intereses y la competencia lectora de dichos destinatarios.

En virtud de esta interpretación, Caro Valverde (2007) valora la aportación de Juan Martínez Ruiz, "Azorín" en "El arte de leer" a la hora de no poner límites a las lecturas de los niños y niñas. Por otro lado, resaltamos la incidencia de los modelos de educación literaria utilizados, ya que, muchas veces se trata de modelos inadecuados u obsoletos que no tienen en cuenta que, la mediación lectora exige hoy el uso de estrategias que se sustenten en sólidas bases metodológicas (Cerrillo, 2010).

Debe ser pretensión principal hacer que las personas lleguen al conocimiento por sí mismas, que puedan construir la realidad a partir de lo que realizan. Tal es la función social que debe perseguir el currículo con voluntad democrática y transformadora hacia el beneficio de la humanidad (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994). Se deben realizar, pues, intervenciones educativas significativas que incluyan los conceptos de imaginación (audacia investigadora) y mediación (ayuda investigadora) en los procesos del aprendizaje (Vigotsky, 2003). Por ello, es tan importante la remodelación de las tareas de comprensión y expresión de los aprendices en pro de la actualización de los modelos mencionados.

Por último, otra cuestión a considerar es el desaprovechamiento del gran caudal creativo de los niños y niñas, debido a la escasez de tareas lúdicas y de libertad creativa en el aula que potencien el disfrute y fomenten la imaginación. Estas se pueden fomentar, a nuestro juicio, con estrategias intertextuales que fomenten el aprendizaje significativo, responsable y creativo, donde los discentes dinamicen sus múltiples facetas intelectuales (Gardner, 2001). Por tanto, nuestra propuesta se basa en la puesta en marcha de tareas basadas en la retórica del humor surrealista que fomenten estos aspectos, pues a pesar de su gran valor formativo para la infancia, apenas hay talleres creativos basados en el *non sense* y el humor, donde se deje volar libremente la imaginación y creatividad de los discentes con el objetivo de fomentar la comunicación literaria en todas sus vertientes (Chocobar, 2014).

### **El surrealismo literario español: Antecedentes y estado actual de la cuestión**

Según la crítica literaria (García de la Concha, 1982; Chénieux-Grendon, 1989; Aranda, 1991), el surrealismo surge como movimiento rebelde contra los desastres de la Primera Guerra Mundial y el capitalismo burgués. El surrealismo tiende un hilo conductor entre los mundos demasiado disociados de la vigilia y el sueño, de la realidad externa e interna (Alquie, 1974). Los surrealistas reafirmaron la importancia de la materia. Su pretensión fue que las obras que realizaban contaran

una historia *sin sentido* (como ocurre en los sueños), una historia irracional que sorprenda al espectador. Es esto consiste la retórica del *non sense*, que guarda estrecha relación con el lenguaje humorístico del disparate, la tontería y el absurdo, el cual en el mundo infantil ha sido ligado tradicionalmente a rondas y juegos y en el mundo adulto ha sido empleado para la sátira inteligente, tal y como hizo, por ejemplo, Lewis Carroll en Alicia en el país de las maravillas. Caro Valverde ha comentado al respecto que, por el hecho de aparear lo heterogéneo, lo chistoso permite “hallar chocantes analogías y asombrar así por vía del ingenio” (Caro, 1999, p. 251).

En España el surrealismo aparece a finales de los años veinte con manifestaciones pictóricas (Dalí) y cinematográficas (Buñuel) escasas pero relevantes en su calidad artística. Cabe recordar el argumento del primer cortometraje surrealista, *Un chien andalou* tejido por “hechos irracionales, efímeros e insólitos” (Caro, 2012, p. 29). En cuanto a la poesía, el surrealismo dio frutos más reflexivos y humanistas. El estudio de Bodini *Poetas surrealistas españoles* analiza las cuatro figuras centrales del surrealismo poético –Larrea, Aleixandre, Alberti y Lorca– integrantes de la llamada “Generación del 27”. Sobre este grupo dice Bodini: “La Generación del 27, no era una simple reunión de figuras amigas y coetáneas, y de libros, sino que era una suma de fervores comunes, de simpatías y antipatías, y sobre todo un sistema cultural coordinado” (Bodini, 1982, p. 12). Para los poetas españoles del 27, el surrealismo fue ante todo una técnica que les liberó de muchas convenciones poéticas y para expresar mejor su mundo interior. Así surgió la “literatura del disparate”, como sostiene José Bergamín en su obra *El disparate de la literatura española*, (Bergamín, 2005) donde sostiene que el disparate es una forma inventiva del pensamiento dotada de sentido y de causa retórica en lo chocante. En semejanza al “witz” o chispa ingeniosa teorizada por Freud (1988), ‘cortos de circuito’, los llama Bergamín (2005, p. 12), tal y como ocurre con la sinéctica.

De los exponentes surrealistas españoles destacamos dos por su manera de conectar con la infancia. Ellos son Federico García Lorca y M.<sup>a</sup> Teresa León. Lorca se regocija de seguir siendo un niño porque halla su esencia humana en su infancia y hace gravitar su voz poética en el mundo lírico y bucólico de su niñez campestre de vega y serranía. Es por ello que su obra llega a los niños y las niñas que logran captar esa “mirada infantil” que supo impregnar de sueño surreal todo lo que miraba con afecto, incluso lo más cercano, como ocurre con su *Romancero gitano*, un libro de recursos surrealistas del cual hemos seleccionado el poema *Romance de la luna, luna* para trabajar con el alumnado participante. También merece atención la obra de M.<sup>a</sup> Teresa León, cuyos libros demuestran clara voluntad surrealista (García, 1992). *Cuentos para soñar* está en la línea terapéutica que Bruno Bettelheim (1980) razona en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* y revela que el surrealismo literario emerge cuando se escribe no para los niños sino como los niños, quienes son capaces de “conmoverse ante todo lo que sea bello” (León, 2000, p. 5). El cuento *Rosafría, patinadora de la luna* conecta con la poesía de Lorca y de Alberti y con la pintura de Chagall, Miró y Magritte en su poder subversivo para conectar elementos muy extraños por estar arrancados de su contexto habitual (Chocobar, 2012).

## Poética del surrealismo y su tratamiento educativo

Basándose en los aportes de Vigotsky aprendió Rodari que la imaginación del niño aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa. Y sus conocimientos los traspuso a su propia escritura literaria. Podemos ver así, como en su obra *Gramática de la fantasía* propone diversos instrumentos de aprendizaje significativo muy valiosos que asocian imaginación y juego para niños, en conexión con estos planteamientos Chocobar (2014) propone una educación literaria con enfoque semiótico y basada en aprendizajes heurísticos, emocional (comunicar para reír), retórica (comunicar para jugar), intercultural (comunicar para conectar), imaginativa (comunicar para crear). Fue así, que consiguió que los niños y niñas manifestaran su creatividad contando nuevas historias, unas creadas a partir de relatos ya existentes o de experiencias o vivencias que sean el motor inicial de una posible gran aventura para contar. Entre sus instrumentos más destacados resaltamos el binomio fantástico, hipótesis fantástica, títeres y juegos surrealistas.

Por otro lado, existen importantes estudios dedicados a la proyección del surrealismo en la literatura argentina del siglo XX (Maturó, 1967; Pichon, 1974). Es de resaltar la labor de nuevas corrientes surrealistas para la educación de la mano de artistas pedagogos de la literatura actual que siguen la estela de María Elena Walsh en sus invenciones intertextuales de literatura infantil basada en el juego y el *non-sense* (Origgi, 2004). Entre los artistas pedagogos del surrealismo humorístico para la infancia destacan Luis Pescetti y Alejandra Erbiti, quienes realizan la trasposición humorística de historias y géneros desde la vertiente hipertextual de la educación literaria (Kristeva, 1969; Genette, 1989). Esta es una línea de investigación, que en concordancia con la opinión de otros expertos consideramos sumamente interesante (De la Puente, 1994; Coca Ramírez, 2006), especialmente con fines cómicos, gozosos y terapéuticos para la infancia (Goldberg, 2002; Tamblyn, 2006).

## Metodología

El diseño de investigación que orientó esta investigación-acción supuso establecer la línea de investigación a la que se adscribe y una metodología de corte cualitativo que articuló el proceso de previsión, implementación y reflexión analítica de resultados para la extracción óptima de conclusiones significativas que constituyesen la tesis (Hernández, Iglesias, Fuentes y Serrano, 1995). Por tanto, en coherencia con tales propósitos científicos y debido a su condición interdisciplinar, su estructura intertextual y su carácter humanista orientado hacia la educación en valores democráticos con tareas colaborativas en el aula requirió emplear la metodología cualitativa interpretativa de investigación-acción ideada en ciclos por Kemmis (1989) y actualizada por Latorre (2003). En todo momento se pretendió una relación de enseñanza aprendizaje auténticamente interactiva en la resolución de tareas (McMillan y Schumacher, 2005).

El objetivo general propuesto para solventar el problema de investigación que suscitó esta investigación ha estado centrado en desarrollar la competencia comunicativa del alumnado de 2.º

ciclo de Educación Infantil a través del inicio de su formulación literaria por cauces contextualizados de la lectura significativa y de la escritura de textos surrealistas. Para ello, se propusieron subtareas incardinadas en la consecución de una tarea compleja consistente en la dramatización de una obra literaria surrealista de creación colectiva. Las tareas integradas se diseñaron convenientemente para suscitar el trabajo creativo de los discentes con textos continuos y discontinuos procedentes de diversos lenguajes para el máximo logro de sus competencias. Así pues, se atendió al aprendizaje basado en tareas y al acceso multimodal a diferentes tipos de lenguajes: el literario, el de la imagen, el gestual, el artístico, el verbal, el musical, el plástico, el corporal..., dada su proyección interdisciplinar y atendiendo a cualquier temática alusiva para que la literatura sea trabajada de manera integrada. Entre las tareas propuestas encontramos creación de binomios fantásticos, creación de hipótesis fantásticas tanto individuales como colectivas, interacción con títeres para narrar historias de humor surrealista: creación de obra colectiva de corte surrealista, dramatización con carteles de dicha obra, difusión en la web del colegio.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos están en consonancia con los objetivos propuestos y con el planteamiento de este modelo de educación literaria, puesto que, han sido conseguidos en su totalidad. Las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar están presentes tanto en el cuestionario inicial como en el cuestionario final, con el objetivo de contrastar de manera directa. En el análisis del cuestionario inicial nos encontramos falta de hábito lector, bajo auto-concepto en cuanto a la capacidad de crear historias a partir de dibujos, como así también, de crear historias a partir de otras historias. También detectamos pobreza a la hora de realizar tareas que fomentasen su imaginación y creatividad. En el análisis del cuestionario final pudimos detectar aumento considerable en todas las cuestiones antes mencionadas consiguiendo disfrute en cuanto a la lectura en clase y consiguiendo un considerable aumento en su autoestima respecto de su capacidad inventiva y gran mejora en su competencia comunicativa-lingüística.

En términos generales podemos decir que hemos contribuido al desarrollo de la formación literaria heurística apropiada y motivadora de estas edades, hemos promocionado en el aula de infantil el uso educativo de la literatura basada en el surrealismo como discurso integrador, significativo y lúdico y hemos animado a los discentes a la creatividad trasmodalizadora y colectiva por vía de la dramatización de textos literarios surrealistas. Por tanto, podemos confirmar la consecución de los objetivos propuestos en su totalidad, como así también, la confirmación de la hipótesis de investigación planteada.



Figura 1. Dramatización con obra de corte surrealista y creación propia de los alumnos cinco años

Tabla 1: Obra literaria de corte surrealista y creación colectiva para dramatizar

**“La historia surrealista de Manuelita, la tortuga y sus amigos”**

Manuelita y Bartolito, como están muy enamorados se casan y tienen mellizos: Juancito, el tortuguito y Estrellita, la tortuguita. Toda la familia junta viaja a Murcia para quedarse allí a vivir. Viven en un pueblo llamado: “Tortugalandia”. Allí tenían una casa muy grande con amplios jardines y coloridos parques y una enorme piscina con delfines , donde se bañaban para refrescarse y pasar un buen rato.

En “Tortugalandia”, las tortugas habitantes eran muy amables y vivían muy felices. Un día, Bartolito tuvo una genial idea; iban a realizar una carrera de patinaje, e iban a invitar a Rosa Fría, la patinadora de la luna y sus amigos: el sol, la luna, la vaquita azulina de manchas rojas que vuela en el pico de un gallo, a los gitanos, incluido el niño gitano del romance de la luna, luna, al vaho de los caballos y a la risa de los niños y niñas de cinco y seis años. Todos ellos estaban invitados a pasar un hermoso día en Murcia, en Tortugalandia. En la ciudad, pronto se supo del evento, todos acudieron muy entusiasmados y, llegado el día Bartolito fue el encargado de dar inicio a la carrera. la seño María José y la seño Cynthia, fueron invitadas

*como jurado y debían velar para que la competición transcurriese con normalidad. Bartolito dio la señal de salida, todos arrancaron a la de tres, y allí iban los concursantes alentados por el público presente. Rosa fría, patinaba con su bufanda al viento sin parar, seguida por la vaquita y la luna , a continuación iban el vaho de los caballos y la risa de los niños y al final iba Manuelita que como no tenía gran entrenamiento no tenía velocidad como los demás participantes.*

*Rosa fría iba ganando, de pronto ocurrió algo inesperado, las niñas y niños de cinco años ,estaban tan contentos, que no paraban de reírse, los concursantes notaron extrañados la sonrisa de los niños, comenzaba a adelantar uno a uno a todos los participantes, incluso a rosa fría, la risa de los niños le habían dado fuerzas y era inalcanzable. Llegó primero a la meta, fue el ganador!!!*

*Todos aplaudieron muy contentos , pues estaban felices que fueran las risas de niños y niñas , las que ganaran el evento. Luego , y como era costumbre del lugar, se fueron a tomar un helado, a bañarse con los delfines y a bailar y bailar.*

*Después de jugar y divertirse todo el día, regresarían a sus casas montados en un globo aerostático de brillantes colores.*

**FIN**

## **Discusión y conclusiones**

En esta investigación, y con la prueba de los materiales de innovación educativa para el aula, se ha demostrado que, desde el área de Lengua castellana y Literatura, se puede fomentar la motivación lectora y la creatividad literaria de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, consiguiendo así, buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa, a través del inicio de su formación literaria por cauces contextualizados de la lectura significativa y de la escritura creativa de textos surrealistas. Ha quedado reflejado, que, la retórica humorística del surrealismo juega un interesante aporte que surge de la retórica deliberada de la incongruencia y del *non-sense* emanadas de la aspiración vanguardista de los surrealistas que en más de una ocasión confesaron que el artista debe tener *ojos de niño*, pues en efecto, la perspectiva de la inteligencia infantil es emocional. Nuestra investigación ha demostrado también, que si se motiva y guía al alumnado en esta dirección, muestra gran interés, disfruta participando, creando, comunicando, compartiendo impresiones entre sus pares, aprovecha la ventaja que supone el fomento de la imaginación en el desarrollo de la atención, la memoria, el desarrollo afectivo y social y consigue momentos de comunicación y entretenimiento en una atmósfera tranquila, relajada y motivadora.

En resumen, aseguramos que la propuesta de tareas que sigan esta línea contará con buen recibimiento entre el alumnado de Educación Infantil, pues con esta experiencia ha quedado demostrado el interés y la óptima acogida de este tipo de propuestas.

## **Referencias bibliográficas**

Alguié, F. (1974). *Filosofía del surrealismo*. Barcelona: Barral



- Azorín. "El arte de leer", en *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Bergamín, J. (2005). *El disparate en la literatura española*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Bodini, V. (1982). *Poetas surrealistas españoles*. Barcelona: Tusquets.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de investigación y Crítica estética*. 2, 9-18.
- Caro, M.<sup>a</sup> T. (2012): "Eros y Thanatos del surrealismo: *Un perro andaluz* (García Lorca y Buñuel)". *Hispanic Journal*, 33-1.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chénieux-Grendon, J. (1989). *El surrealismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chocobar, C. (2012). *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria. Una investigación en segundo Ciclo de Educación Infantil* (Tesis Fin de Master). Universidad de Murcia: Murcia.
- Chocobar, C. (2014a). Comunicar para conectar, reír y jugar. Metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* pp. (141-153). Murcia: Universidad de Murcia.
- Chocobar, C. (2014b). Educación literaria de humor surrealista para la infancia. Antecedentes y estado actual de la cuestión. En A. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *Investigación educativa en Educación Infantil para la mejora educativa* pp. (141-153). Murcia: Universidad de Murcia.
- Coca, F. (2006). La influencia social en la concepción de lo ridículo-cómico a través de la comedia. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*. 10. No numerable. En: <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/GCoca.htm>.
- De la Puente, P. (1994). El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la educación primaria. *Aula*. VI, 181-188. En: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3351/3373](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3351/3373).
- Freud, S. (1988). *El chiste y su relación con el inconsciente*. En *Obras completas*. Vol. 1, Barcelona: Orbis.
- García de la Concha, V. (1982). *El surrealismo*. Madrid: Taurus.

- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España Contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*. Barcelona: Paidós.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Goldberg, N. (2000). *La escritura, una terapia creativa*. Barcelona: Oniro.
- Gordon, W. J.J. (1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. México: Editorial Herrero Hermanos Sucesores.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la educación* (Vol. 6, pp. 3330-3337). Barcelona : Vicens-Vives.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- León, M.<sup>a</sup> T. (2000). *Cuentos para soñar*. Madrid: EDAF.
- León, M.<sup>a</sup> T. (1990). *Rosa-fría, patinadora de la luna*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Maturo, G. (1967). *Proyecciones del surrealismo en la literatura argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- McMillan, J. M. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- Origg, A. (2004). *Textura del disparate*. Buenos Aires: Lugar.
- Pichon, M. (1974). El surrealismo argentino. *Crisis*, 13, 61-69.
- Rodari, G. (1981). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.
- Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender: 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Vigotsky, L. (2003). *Vigostky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.



# PSICOMOTRICIDAD: FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Agudo Ruiz

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Para conocer la realidad de la práctica docente en el ámbito de la psicomotricidad, es necesario conocer qué opinan al respecto los implicados en la praxis psicomotriz; por ello, a partir de la elaboración de un cuestionario, en el que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria (especialistas en Educación Física) muestran aspectos de su formación (inicial y permanente) y de la práctica psicomotriz que han realizado, además de conocer sus valoraciones, abrimos una página de reflexión para posteriores estudios o debates.

Los escasos trabajos existentes sobre opiniones de los profesores y la necesidad de dar respuesta a estas cuestiones, justifican la presente investigación.

## Marco teórico

La psicomotricidad tiene su origen, a principios del siglo XX en Francia, mientras que en España, se fue abriendo paso a partir de la segunda mitad de los años setenta, mediante la publicación de obras de autores franceses que empezaron a despertar interés; desde su inicio se incorporó en el ámbito educativo. Para Berruezo (2001) la psicomotricidad es:

...una ciencia que estudia a la persona a través del cuerpo y el movimiento y en relación con su mundo interno y externo y de posibilidades de percibir, actuar y relacionarse con los otros, con los objetos y consigo mismo (p. 46).

Llorca y Sánchez (2003) otorgan al hecho psicomotor el desarrollo de competencias: *“La principal finalidad de la psicomotricidad es el desarrollo de competencias motrices, cognitivas y socio-afectivas que se ponen de manifiesto a partir del juego y del movimiento... Esta finalidad se alcanzará mediante la Educación psicomotriz que tratara de favorecer... el desarrollo de la identidad y autonomía personal”* (p. 16).

La identificación en el ámbito educativo queda patente una vez más, cuando autores como Galán y Castellero (2008) otorgan en la Educación Infantil unos principios fundamentales basados en el desarrollo corporal, mental y afectivo.

Por lo que, la psicomotricidad en la escuela pretenderá desarrollar en el niño valores y actitudes que contribuyan a su desarrollo integral, trabajando valores como cooperación, respeto,

superación, integración... (González, 2011) y ayudar a eliminar otros como la rivalidad, egocentrismo e individualismo (Rubio y Zori, 2008).

Una adecuada intervención en el ámbito educativo conlleva analizar la formación que sobre la praxis psicomotriz reciben actualmente los futuros profesionales de la educación en las etapas educativas pertinentes; es decir, los futuros profesionales de la Educación Infantil y Educación Primaria (mención de Educación Física).

Las nuevas pedagogías activas y los deseos de actualización del profesorado, asumen las técnicas psicomotrices como instrumento de trabajo, dando por válidas y efectivas las metodologías y didácticas de la educación psicomotriz; si bien los diferentes enfoques, tendencias y líneas de trabajo provenientes de distintas áreas de conocimiento (Didáctica, Educación Física, Psicología...) han dado lugar a divisiones profesionales y falta de corporativismo (Quirós, 2000).

Revisando los contenidos de las asignaturas que versan (total o parcialmente) sobre psicomotricidad, en los planes de estudios actuales que se llevan a cabo en la Universidad de Murcia (Educación Infantil y Educación Primaria) no es hasta el tercer curso cuando, en ambas especialidades, se comienzan a cursar asignaturas sobre la praxis psicomotora.

Por otro lado, las asignaturas ofertadas en Educación Infantil tienen como una de sus finalidades principales que el futuro docente sea capaz de interpretar y analizar la situación educativa en la que está inmerso, así como diseñar y planificar de forma autónoma y creativa situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Las asignaturas cursadas en Educación Primaria (mención en Educación Física) pretenden que el futuro docente este totalmente capacitado para llevar a cabo sesiones de educación física y este dotado de herramientas suficientes (conozca las posibilidades educativas que le puede ofrecer el juego y sus beneficios para el niño), tenga recursos suficientes (actividades que se pueden desarrollar en la naturaleza, otros materiales alternativos a los de Educación Física...), y los conocimientos necesarios para poner en práctica dicha formación.

Al respecto, en los planes de estudios de la Universidad de Murcia, se ubican y definen competencias relacionadas con la psicomotricidad o motricidad infantil:

- *EDUCACIÓN INFANTIL:*

- Curso 3.º: Educación Física Infantil (obligatoria). Créditos ECTS: 6

Organizar, planificar y realizar intervenciones educativas y evaluativas que permitan desarrollar contenidos curriculares globalizados desde la motricidad infantil.

- Curso 4.º: Didáctica de la Ed. Física Infantil (obligatoria). Créditos ECTS: 6

Dominar modelos metodológicos y evaluativos desde la perspectiva del movimiento que sean activos, participativos y creativos.

- *EDUCACIÓN PRIMARIA:*

- Curso 3.º: Educación Física en Primaria I (obligatoria). Créditos ECTS: 3

Realizar un análisis crítico de las corrientes actuales de práctica de actividad física y su relación con la Educación Física.

- Educación Física en Primaria II (obligatoria). Créditos ECTS: 3

Elaborar, poner en práctica y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje para los contenidos de la educación física, atendiendo a la diversidad del alumnado.

- Curso 4.º (Mención Educación Física):

- Didáctica de la Educación Física (obligatoria). Créditos ECTS: 6

Conocer y analizar los diferentes medios y recursos materiales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus posibilidades de aplicación según el contexto.

- Educación Física y sus adaptaciones curriculares (obligatoria). Créditos ECTS: 3

Identificar los déficits corporales, orgánicos y motóricos, así como las prácticas que los comprometen, y disponer de estrategias de adecuación.

- Habilidades motrices (obligatoria). Créditos ECTS: 3

Conocer las teorías sobre la adquisición y el desarrollo de las habilidades motrices y el diseño, aplicación y evaluación de actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices en el área de Educación Física, así como su relación con el resto de áreas curriculares que configuran el currículo de infantil y primaria.

## **Material y método**

### *Muestra*

Muestreo aleatorio y proporcional por la comarca del Guadalentín, definida por docentes de las áreas de Educación Infantil y Educación Física de la Región de Murcia, en colegios públicos.

Tamaño muestral: N = 92 maestros y maestras (59 E. Infantil y 33 E. Física); 44 (con 10 años o menos de docencia) y 48 (con 11 años o más de docencia)

### *Material e instrumento*

Se ha desarrollado un cuestionario (Anexo I) tomando como base el cuestionario de Quirós (2000) y la metodología de García Córdoba (2004) a través del cual podamos valorar la formación docente (inicial y permanente), aspectos de la praxis psicomotora y generalidades; administrado entre marzo y abril de 2013.

Dado la práctica inexistencia de cuestionarios validados, respecto a la temática en cuestión, este instrumento pretende ser un pre-diseño para una posterior validación (evaluación de sus propiedades métricas). Para aumentar la validez y fiabilidad del cuestionario, se procedió a realizar una validez de contenido (sometiendo su revisión a la técnica del juicio de expertos).

## *Diseño*

El diseño de esta investigación está encuadrado dentro de una metodología cuantitativa, siendo un diseño transversal descriptivo.

## **Resultados**

Debido a las lógicas limitaciones de extensión, sólo se presentan algunas gráficas que puedan ser de interés para los futuros docentes en psicomotricidad.

- *BLOQUE 1. FORMACIÓN INICIAL.*

1. Asignaturas cursadas sobre psicomotricidad

Los datos exponen como en Educación Infantil no hay diferencias significativas entre los profesores que realizaron sus carreras hace más de 11 años y los que las han realizados después, ya que los resultados obtenidos han sido que la mayoría ha cursado asignaturas específicas de psicomotricidad, siendo los resultados del 55% y 60% respectivamente. En cambio en Educación física vemos un cambio significativo entre los maestros que realizaron sus estudios hace más de 11 años, de los cuales el 74% de los encuestados ha contestado que no cursaron asignaturas específicas de psicomotricidad y en cambio un 86% de los docentes que realizaron sus estudios entre 0-10 años, sí han cursado asignaturas específicas de psicomotricidad.

2. Formación para atender al alumnado en psicomotricidad

Aproximadamente el 70% de los encuestados, independientemente de los años que lleven trabajados y de la especialidad a la que se dediquen, consideran que están formados para atender a sus alumnos adecuadamente en psicomotricidad.

3. Motivos que definen la formación recibida o competencia psicomotriz

En Ed. Infantil tanto los profesores que llevan de 0-10 años trabajados como los que llevan más de 11, consideran, con un 21% y 24% respectivamente, que su formación se debe a la competencia adquirida a base de trabajar e implicarse en esa tarea, y un 16% a la aportada por libros en su interés particular.

En Ed. física, los profesores que llevan trabajados de 0-10 años, consideran que la formación con la que adquirieron esa competencia se debe tanto a la experiencia adquirida a base de trabajar e implicarse en esa tarea (18%), a la aportada por libros en su interés particular (18%), como a la adquirida durante su carrera universitaria (18%). En cambio los profesores de esta especialidad que llevan trabajados más de 11 años, consideran que han adquirido esta competencia a través de actividades de formación reglada y la aportada por los libros en su interés particular, con un 18% en ambos casos.

Entre el profesorado de Ed. Infantil, un 8% no se siente con la competencia suficiente (llevando más de 11 años trabajando) aumentando a un 16% entre el profesorado que lleva entre 0 y 10 años trabajando. En el profesorado de Ed. Física el 11% no se sienten con la capacitación suficiente (0-10 años de experiencia), aumentando a un 16% entre los más experimentados.

#### 4. Importancia de la psicomotricidad durante la carrera universitaria

Observamos como un 50% y 57% de los docentes de Ed. Infantil y Ed. Física respectivamente (que llevan trabajando menos de 10 años) consideran que durante la carrera apenas se le ha dado importancia a la psicomotricidad. En cambio, entre los que trabajan desde hace ya más de 11 años, encontramos que en E. Infantil un 42% tienen esta consideración y un 58% en E. Física.

- *BLOQUE 2. FORMACIÓN PERMANENTE*

#### 5. Oferta de las administraciones en formación psicomotriz

Alrededor del 50% de los maestros que llevan de 0-10 años trabajados tanto de educación infantil como de educación física y los que llevan más de 11 años de educación infantil, consideran que la oferta formativa en psicomotricidad es poca, por lo tanto es insuficiente. Consideración que baja a un 26%, entre el profesorado de Educación Física con más de 11 años de experiencia; opinión reforzada con el hecho de considerar que su competencia se debe a otro tipo de actividades y cursos de formación reglada (más allá de la universitaria), como hemos visto anteriormente.

#### 6. Respuesta de la educación psicomotriz a las necesidades reales

Aproximadamente un 25% del profesorado, de ambas especialidades, con menos de 10 años de experiencia, no consideran adecuada la oferta formativa para dar respuesta a sus necesidades reales en materia de psicomotricidad; cifra que se eleva a un 58% entre el profesorado de Educación Física con más de 11 años de experiencia.

#### 7. Participación en actividades de formación sobre psicomotricidad

Para ambas especialidades (con más de 10 años de experiencia laboral) y entre el profesorado de Educación Infantil con menos experiencia, apenas representan un 10% quienes consideran que tienen una gran implicación en actividades de formación sobre psicomotricidad; por otra parte, esta cifra aumenta hasta un 28% entre el profesorado de Educación Física con menos de 10 años en el ámbito laboral.

- *BLOQUE 3. PRAXIS*

#### 8. Apoyo técnico recibido para desarrollar el trabajo psicomotor

Observamos como la valoración muy satisfactoria de las ayudas (apoyos) para trabajar psicomotricidad con niños de necesidades educativas especiales, es avalada entre el profesorado de más de 11 años de experiencia, por un 20% en Educación Física y un 24% en Educación Infantil; si bien, entre el profesorado con menos de 10 años de experiencia laboral, se muestra una tendencia al alza en la valoración, entre el profesorado de Educación Física (36%) y a la baja entre el de Educación Infantil (20%).



#### 9. Recursos humanos y materiales en las sesiones de psicomotricidad

Vemos una diferencia significativa entre los profesores de Educación Infantil y los de Educación Física, ya que en los primeros casi un 50% de ellos, materiales para un adecuado desarrollo de las sesiones de psicomotricidad; siendo alrededor del 30% los que tienen indistintamente de los años trabajados, considera deficitarios los recursos humanos y esta consideración desde el área de Educación Física.

#### 10. Apreciación del beneficio de la psicomotricidad en el alumnado

La opinión del profesorado no difiere mucho en función de los años de servicio, no así en la especialización, apreciando un beneficio considerable para el 64% en Ed. Física y un 74% en Ed. Infantil; y una apreciación de beneficio mínimo para el 12% (Ed. Física) y el 5% (Ed. Infantil).

- **BLOQUE 4. ASPECTOS GENERALES**

#### 11. La psicomotricidad en el desarrollo de la inteligencia y creatividad

Los datos nos muestran que independientemente de la especialidad ejercida, un porcentaje muy alto de los encuestados están totalmente de acuerdo en la incidencia de la psicomotricidad en el desarrollo de la inteligencia y creatividad, si bien esta creencia se acentúan más entre el profesorado de incorporación más reciente al ejercicio de la profesión docente.

#### 12. La debilidad motriz y su incidencia en el aprendizaje escolar

Los docentes opinan como independientemente de la especialidad a la que se dedican, un porcentaje muy alto de los encuestados están totalmente de acuerdo en la repercusión de la debilidad motriz en los aprendizajes escolares, creencia que se acentúan aún más entre el profesorado de incorporación más reciente al mundo laboral.

#### 13. Edad importante para recibir sesiones de psicomotricidad

Alrededor del 70% del profesorado de Educación Infantil, indistintamente de los años trabajando, opina que la psicomotricidad no tiene una edad concreta para ser trabajada; mientras que entre el profesorado de Educación Física tienen esta misma opinión un 64% y un 47% en función de la menor o mayor antigüedad respectivamente.

#### 14. Importancia de recibir un buen trabajo psicomotor

Indistintamente de los años trabajando y de la especialidad, la mayor parte de los encuestados consideran que hay que brindar un trabajo psicomotor a todos los niños, tengan dificultades, problemas de aprendizaje o no.

#### 15. Desde el ámbito psicomotor, el alumnado presenta mayor dificultad en...

El profesorado de Educación Infantil, indistintamente de los años que llevan ejerciendo y el profesorado de Educación Física con 11 o más años trabajando, consideran que donde mayor dificultad presentan los niños es en el desarrollo de la lateralidad (26% al 33%) y para los de Educación Infantil, además en la orientación espacial (23%).

En cambio los docentes de Educación Física de entre 0-10 años trabajados consideran que dicha dificultad, se encuentra prácticamente por igual (entre el 19% y 22%) tanto en el desarrollo de la lateralidad, orientación espacial, coordinación viso-motriz y esquema corporal.

#### 16. Consideración general de la educación psicomotriz

Podemos concluir que entre los encuestados, de ambas especialidades e indistintamente de la antigüedad en el ejercicio de su profesión, la educación psicomotriz es principalmente (15% al 22%) “una educación de base y punto de partida de posteriores aprendizajes escolares”, “que incide en posteriores comportamientos de todo tipo” y “que tiene como objetivo el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas”.

Entre los encuestados, cobra menor credibilidad y apoyo el hecho de que la psicomotricidad condicione todos los aprendizajes iniciales y previos a la escolarización (10% al 12%).

### **Discusión y conclusiones**

- La formación universitaria de los docentes en asignaturas específicas en psicomotricidad, ha sido escasa y similar en los docentes de Educación Infantil independientemente de la antigüedad, pero en los docentes de Educación Física, dicha formación ha ido mejorando con los años. Esta carencia universitaria y falta de preparación también queda reflejada en los estudios de Delia y Sara (2010) y Sassano y Bottini (2000).
- La mayor parte de los docentes tienen la competencia suficiente para llevar a cabo una sesión de psicomotricidad, adquirida a través de su experiencia en la práctica y la aportada por los libros en su interés particular. Materia con grandes dificultades para integrarse en la práctica docente debida a la apatía e ignorancia de muchos maestros (Vaca, 2002).
- La mayor parte de los docentes (independiente de la antigüedad) consideran que no es suficiente la formación ofertada por las administraciones en psicomotricidad. Escasa formación (inicial y permanente) limitan su práctica (Díez, 2013; Martín, 2008)
- El apoyo técnico que hay en las escuelas para trabajar psicomotricidad en el alumnado con necesidad de apoyo educativo, es insuficiente.
- Unanimidad en que la psicomotricidad aporta grandes beneficios en los niños. Reconocidos en otras investigaciones al respecto (Moya, 2000; Quirós, 2000).
- Unanimidad en que la psicomotricidad se debe trabajar en todos los niños desde infantil, independientemente de tener dificultades motóricas o problemas de aprendizaje (Serrabona, 2002; Simó y Espada, 2013).
- Incidencia de la psicomotricidad en la inteligencia y creatividad y en los aprendizajes escolares.

Mayolas, Villaroya y Reverter (2010), encontraron relación entre los diferentes tipos de lateralidad y los aprendizajes escolares, por lo que valoran como muy importante que en la escuela se detecten los problemas que presentan los niños al respecto.

1. No hay una edad clave para recibir sesiones de psicomotricidad. Las diversas tendencias, desde la educación en la escuela y la reeducación en sujetos con dificultades y/o disminución sensorial y/o psíquica, hasta la terapia para todas las edades en un crecimiento personal y vital, constatan la no determinación de una edad concreta para recibir el beneficio de las prácticas psicomotrices.
2. Mayor dificultad en el desarrollo de la lateralidad y orientación espacial. La lateralidad, para la literatura especializada, teniendo en cuenta que la automatización de la lateralización es necesaria para conformar la base de la orientación espacial, constituye un aspecto muy decisivo en el trabajo psicomotor.
3. La psicomotricidad es ante todo un punto de partida para posteriores aprendizajes y comportamientos, cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas.

### Referencias bibliográficas

- Berruezo, P. P. (2001). El contenido de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 1, 46.
- Delia, M. y Sara, R. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOP*, 13 (4). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Díez, V. (2013). *Formación del profesorado en relación con la psicomotricidad*. (Trabajo inédito de Fin de Grado). EU de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Galán, M. y Castellero, M. (2008). Escuela de psicomotricidad de montilla: Experiencia innovadora. *En V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar*, 305-306.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- González, E. (2011). Beneficios de la Educación Física y el deporte en los escolares. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 39, 3-6.
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martín, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.

- Mayolas, M.C.; Villaroya, A. y Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Rev. Apunts, Educación Física y Deportes*, 3, 32-42.
- Moya, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 2.
- Rubio, L. y Zori, C. (2008). *La psicomotricidad en la escuela (De 0 a 16 años)*. Madrid: Dossat 200 (capítulo 3 y 5)
- Sassano, M. y Bottini, P. (2000). *Apuntes para una historia de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serrabona, J. (2002). Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa. *Psicomotricidad*, 1 (3), 70-72.
- Simó, A. y Espada, M. (2013). La intervención docente en psicomotricidad en los centros de Educación Infantil de Barcelona. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 5 (3), 55-74.
- Vaca, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 103-120.

**Anexo I.** Síntesis del cuestionario sobre psicomotricidad (Infantil y Ed. Física)

<b>BLOQUE I: FORMACIÓN INICIAL</b>													
Nº	Cuestión	S	N										
1	Durante la carrera cursaste asignaturas específicas sobre psicomotricidad												
2	¿Estarías formado para atender adecuadamente a tu alumnado en psicomotricidad?												
3	Señala los motivos que definen tu formación y competencia, o la carencia de la misma												
	← La propia de la carrera universitaria												
	← Actividades de formación reglada (Universidad, congresos, CPR...)												
	← Otro tipo de cursos y actividades												
	← La aportada por libros en mi interés particular												
	← Intercambios con compañeros/as												
	← Otros estudios (Licenciatura u otras especialidades)												
	← Experiencia adquirida a base de trabajar e implicarme en esta tarea												
	← No me siento con la competencia suficiente												
4	¿Qué importancia se le ha concedido a la "psicomotricidad" escolar durante la carrera y/o especialización que realizaste? Señala la opción que proceda:												
	← Ninguna			← Poca			← Alguna			← Bastante			← Mucha
<b>BLOQUE II: FORMACIÓN PERMANENTE</b>													
Nº	Cuestión	0	2	4	6	8	10						
5	La oferta de las Administraciones Educativas sobre actualización y formación en psicomotricidad es...												
6	...esta oferta formativa (en caso de existir) ¿responde a las necesidades reales que encuentras en el quehacer diario del aula?												
7	En los últimos 5 años, tu participación en actividades de formación (total o parcial) sobre psicomotricidad, ha sido...												
<b>BLOQUE III: PRAXIS</b>													
8	En las sesiones, el apoyo técnico (fisioterapeuta, psicomotricista...) que recibo para trabajar con niños de necesidades especiales es...												
9	Los recursos humanos y materiales, para que las sesiones de psicomotricidad sean adecuadas en mi centro, los valoro con un...												
10	La apreciación real que tengo del beneficio que la psicomotricidad proporciona al alumnado, la valoro con un...												
<b>BLOQUE IV: ASPECTOS GENERALES</b>													
11	La psicomotricidad desarrollar la inteligencia y creatividad del niño												
12	La debilidad motriz en el niño afecta a aprendizajes escolares												
13	Consideras como edad importante para trabajar la psicomotricidad...												
	← Todas			← Solo Infantil			← Infantil y Primaria			← No es una necesidad			
14	Es importante brindar un trabajo de psicomotricidad a...												
	← Todos los niños												
	← Niños con dificultades motoras												
	← Niños con problemas de aprendizaje												
	← A niños que no presentan dificultad												
15	Desde el ámbito psicomotor, los niños/as presentan mayor dificultad en el desarrollo de...												
	← Esquema corporal			← Orientación espacial en el campo gráfico									
	← Lateralidad			← Motricidad gráfica									
	← Independencia motriz			← Precisión de grafismos									
	← Coordinación viso-motriz			← Otros:									
16	Considero que la educación psicomotriz...												
	← Se considera una educación de base y punto de partida de posteriores aprendizajes escolares												
	← Actúa sobre comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores.												
	← Condiciona todos los aprendizajes iniciales y previos a la escolarización												
	← Su objetivo es aumentar la capacidad de intervención del sujeto con el entorno.												
	← Es una disciplina educativa, reeducativa y terapéutica												
	← Su objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas.												

# PROYECTO DE TRABAJO: LOS CABALLOS DEL VINO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Josefa Pagán Rodríguez, Miriam Sánchez-Abril, María del Carmen Marín-Moya, Ascensión Masa Blanco, María Josefa Barbero Cuadrado

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

Hablar de didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil parece utopía, algo inalcanzable en esas edades. Diversos autores han considerado, tradicionalmente, que en Educación Infantil no es posible enseñar historia debido a las características psicológicas de los niños. Se defendía que a esas edades el alumnado no disponía del suficiente grado de abstracción para comprender hechos históricos. Sin embargo, son muchas las experiencias realizadas sobre la enseñanza de ciertos contenidos históricos con resultados fabulosos. Así, por ejemplo, en la Región de Murcia se han realizado experiencias didácticas para la enseñanza de contenidos históricos relacionados con el castillo y la Edad Media (Pérez, Baeza y Miralles, 2008), la Grecia Clásica (Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006), o la Prehistoria (Mariano, Rodríguez, Mestre y Fernández, 2005).

Cooper (2002) propone tres líneas para enseñar historia al alumnado de Educación Infantil: comprender los conceptos de tiempo y cambio a través de las rutinas diarias de los niños, las narraciones y biografías tanto cercanas como lejanas; interpretar hechos del pasado utilizando la narración, los juegos de historia, dramatizaciones o la interpretación de imágenes; y deducir e inferir información de las fuentes históricas mediante actividades o secuenciación de fuentes.

Esas líneas de acción didáctica se pueden desarrollar en el aula de Educación Infantil, pero adecuando las estrategias metodológicas a las características psicológicas del alumnado (Miralles y Rivero, 2012). En este sentido, Egan (1994) propone introducir la historia en la etapa de Infantil a través de narraciones. El alumnado puede, por tanto, aprender contenidos de historia de una manera motivadora y eminentemente lúdica a través de cuentos o leyendas.

Por lo tanto, se puede decir que es posible enseñar historia en la etapa de Educación Infantil y, además, es necesario pues, según Santisteban y Pagès (2006), el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos les ayuda a comprender y situarse en el presente (citado en Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Prats (2002) propone cinco líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, entre las que destaca las investigaciones sobre didáctica del patrimonio.

La didáctica del patrimonio cultural va a incrementar el interés del alumnado hacia el conocimiento histórico y, por otro lado, posibilita al alumnado a "entender las sociedades actuales como

resultado de un proceso de evolución histórica” (González, 2008, p. 27). Además, promueve el desarrollo de una identidad cultural así como el conocimiento y el respeto de otras realidades culturales.

Debido al indudable valor educativo del patrimonio cultural, presentamos una propuesta didáctica innovadora fundamentada en la legislación actual.

La reciente Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). No obstante, aunque establece los nuevos proyectos de currículo para las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Bachillerato; en la etapa que nos ocupa (Educación Infantil) no se han producido tales modificaciones por lo que se mantiene el currículo según LOE; el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil para todo el Estado; y el Decreto 254/2008 de 1 de agosto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Nuestra propuesta didáctica parte de unos objetivos didácticos basados en los documentos legales antes mencionados. Por ejemplo, partimos del objetivo general de etapa “descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia” (art. 4) establecido en el Decreto 254/2008.

Por otro lado, nuestra propuesta de innovación se basa en los proyectos de trabajo. De éstos podemos decir que surgieron en torno al movimiento de la Escuela Nueva europea o progresista norteamericana, que defiende una enseñanza centrada en el niño. A finales del siglo XIX y partiendo del movimiento “educación progresista”, se planteó una corriente que entendía la educación como parte de la vida del niño y el currículo como un medio para resolver problemas. Esta corriente estaba fundamentada en las ideas de Dewey y dio lugar al método por proyectos, descrito posteriormente por Kilpatrick. De forma paralela, Decroly, en Europa, proponía la enseñanza a partir de los centros de interés, llevando a cabo una enseñanza globalizada que partía de las necesidades e intereses de los niños. Del mismo modo, cuando hablamos de proyectos de trabajo, es necesario tener en cuenta la figura de Freinet. Este autor defendía una enseñanza que partiera de los intereses del niño, favoreciendo la libre expresión y participación (Pozuelos, 2007).

En cuanto a sus referentes teóricos básicos encontramos el aprendizaje desde el enfoque constructivista, el enfoque cooperativo y colaborativo, el currículo integrado, en el sentido de que es necesario introducir en el aula contenidos no necesariamente académicos. El método por proyectos está basado en procesos de investigación, con el objetivo de que se aprenda investigando. Por consiguiente, es un conocimiento basado en la comprensión con la intención de conseguir la implicación de toda la comunidad educativa (Pozuelos, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo recogido anteriormente, Pozuelos (2007) señala que “el trabajo por

proyectos forma parte de una tradición innovadora con profundas raíces por lo que no puede confundirse con otra moda pasajera” (p. 20).

Pero, ¿qué entendemos por proyectos de trabajo? Según Hernández y Ventura (1998):

La organización de los Proyectos de trabajo se basa fundamentalmente en una concepción de la globalización entendida como un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tiene lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje (p. 3).

Y, ¿por qué trabajar con proyectos de trabajo? Porque están centrados en las preocupaciones de los niños, favoreciendo su participación, motivación, interés y su implicación intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, parte de contextos y experiencias del alumnado, lo que origina un aprendizaje significativo, poniendo en marcha estrategias cognitivas que rompen con el aprendizaje memorístico. En este sentido, se facilita la generalización y transferencia de los conocimientos abordados en el ámbito escolar y se aborda el aprendizaje en términos de desarrollo afectivo y asunción de responsabilidades. También se alude a un planteamiento curricular no fragmentado por disciplinas, integrando el entorno en la experiencia escolar así como la participación de toda la comunidad educativa. Y por último, y no por ello menos importante, promueve la democracia y la autonomía profesional (Pozuelos, 2007).

Según Henry (1994), los proyectos pueden contribuir a la adquisición de una serie de competencias relacionadas con la construcción de la propia identidad, la autodirección, en la medida que contribuye al desarrollo de iniciativas; la inventiva, la crítica, el planteamiento y la resolución de problemas, la integración conceptual, la toma de decisiones y la comunicación interpersonal (citado en Hernández, 2000).

Por otra parte, siguiendo con Pozuelos (2007), el docente tiene que seguir unas fases para el diseño de un proyecto: selección de la temática siendo necesario que sea un tema de interés, relevancia y pertinencia curricular; análisis del contenido, estableciendo los conocimientos que se asocian al tema; análisis didáctico, concretando el objetivo así como la red de preguntas y los contenidos; y evaluación.

Las fases de planificación recogidas en el párrafo anterior son llevadas a la acción a través de la experiencia en el aula. Para ello, se identifica un tema y se produce una discusión global para entrar en contacto con el mismo. Seguidamente se realiza la exploración inicial y la definición del objeto de estudio recogiendo las ideas previas del alumnado, acotando las preguntas a investigar y anotando toda la información. Posteriormente, se realiza el plan de trabajo, presentando la secuencia de actividades y procediendo a su desarrollo. Finalmente, se realiza la síntesis y la evaluación, siendo importante divulgar la información al exterior (Pozuelos, 2007).

En base a todo lo dicho, a continuación presentamos un proyecto de trabajo dirigido al alumnado del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. La finalidad es trabajar contenidos históricos a través del patrimonio cultural de una manera innovadora, a fin de promover la



motivación e interés del alumnado hacia las Ciencias Sociales. Concretamente, pretendemos que el alumnado conozca el patrimonio cultural de la localidad de Caravaca de la Cruz, especialmente la fiesta popular de los Caballos del Vino, una celebración declarada de interés turístico internacional y candidata a ser Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO.

### **Propuesta didáctica**

Para llevar a cabo esta propuesta nos basamos en las fases anteriormente descritas. A continuación se explican detalladamente cada una de ellas.

- Fase 1. Elección del tema.

Esta es la fase donde más protagonismo se le concede al alumnado, puesto que son los encargados de elegir el tema sobre el que va a versar el proyecto de trabajo, de acuerdo a sus intereses y motivaciones. En este caso, la temática del proyecto de trabajo serán los Caballos del Vino de Caravaca de la Cruz.

- Fase 2. ¿Qué sabemos y qué queremos aprender sobre el tema elegido?

En esta fase el objetivo es averiguar las ideas previas que tiene alumnado sobre el tema a trabajar para poder partir de las mismas y conectar los nuevos aprendizajes con los iniciales; asegurándonos así un verdadero aprendizaje significativo y funcional del alumnado.

Una vez que ya conocemos sus ideas previas, el alumnado manifiesta qué quiere aprender concretamente y a partir de lo que ellos manifiestan se plantean los objetivos y contenidos del proyecto de trabajo. En nuestro caso, los objetivos didácticos serían los siguientes:

- Conocer el origen de la fiesta de los Caballos del Vino.
- Identificar las principales características de la fiesta de los Caballos del Vino: día de la celebración, participantes, vestuario, premios y canción típica.
- Reconocer monumentos históricos de Caravaca de la Cruz.
- Desarrollar actitudes positivas y de respeto hacia festividades populares.
- Fomentar el gusto e interés por conocer el patrimonio cultural.

- Fase 3. Planificación de actividades.

En la Tabla 1 se presenta una secuencia de actividades enmarcadas en este proyecto de trabajo de los Caballos del Vino, programadas para llevarse a cabo en un tiempo aproximado de 15 días.

Tabla 1. Secuencia de actividades del proyecto de los Caballos del Vino

### ¡Conocemos el origen de los Caballos del Vino!

Los alumnos se convierten en pequeños investigadores y tienen que indagar sobre el origen de la celebración de los Caballos del Vino a través de diferentes materiales facilitados para ello (vídeos, fotos, internet, etc.). Una vez que los alumnos descubren el origen de esta festividad, representan la información mediante dibujos y pequeñas frases en un mural que se expone en el “rincón de la historia”.

### ¡Aprendemos la leyenda!

Los alumnos aprenden la leyenda de los Caballos del Vino a través de un relato digital que recoge dicho acontecimiento. A través de la leyenda acercamos al alumnado a la Edad Media pudiendo conocer qué pasaba en esa época, la vestimenta que se utilizaba y algunos personajes históricos como Fernando III o el almohade Abu-Zeit.

### ¡Investigamos sobre la celebración de los Caballos del Vino!

En pequeños grupos de investigación, cada grupo de trabajo escoge un interrogante (cuándo se celebra, quién participa, cómo va vestida la gente y los caballos, qué premios se ganan) para investigar sobre el mismo y darle solución a través de diversos recursos (internet, libros, etc.). Representan la información mediante dibujos y pequeñas frases y la explican a sus compañeros para que todos aprendan de todos.

### ¡Nos visita una peña caballista!

Una peña caballista de la localidad de Caravaca nos visita vestidos con ropa típica de esta fiesta (camisa blanca y fajín y pañuelo rojo), y explican a los alumnos las características principales de esta festividad. Traen a clase un manto y explican cómo se elabora, los materiales que se emplean en su creación y el motivo de los decorados del mismo. También explican a los alumnos en qué consiste el concurso que se celebra en la cuesta del castillo.

### “Taller artístico: ¡creando en compañía de nuestras familias!”

A través de un taller artístico elaboramos el fajín y pañuelo para los niños (vestimenta típica de los caballistas) y un poni y manto para la celebración final de la carrera del poni como clausura del proyecto. Además, se crean los premios que se otorgarán en dicha celebración (copas para los ganadores de la carrera y medallas para los participantes).

### ¡Visitamos Caravaca de la Cruz!

**Actividades anteriores a la salida:** A través de *Google Maps* localizamos Caravaca de la Cruz e identificamos las distintas localidades por las que tenemos que pasar hasta llegar allí.

#### **Actividades durante el desarrollo de la salida.**

Son actividades dirigidas a la observación, exploración y manipulación. En definitiva, la investigación activa del alumnado sobre el entorno concreto que están viendo, todo ello con la ayuda de las aportaciones del guía turístico y orientaciones del docente. Se visita el Castillo, Museo de la Fiesta, el Templete...

**Actividades posteriores a la salida.** Se plantean actividades para la consolidación y refuerzo de los aprendizajes aprendidos así como de evaluación final. Actividades tales como dibujos sobre los monumentos visitados; descripciones de los mismos mediante las fotografías realizadas en la visita, creación de códigos QR para la posterior exposición de las fotografías de los monumentos y lugares visitados en los pasillos del centro, QR para visitas virtuales, ...

### Contamos nuestra experiencia

Los alumnos comparten la experiencia que están llevando a cabo con los demás compañeros del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, escriben una nota para invitar a las diferentes aulas a que asistan al salón de actos para mostrarles todo lo que han aprendido sobre los Caballos del Vino.

Se divide la clase en pequeños grupos y cada grupo explica a los demás compañeros algo que ha aprendido. Además, invitan a los compañeros a asistir a la fiesta que se va a celebrar como fin del proyecto.

### **Gran fiesta de los Caballos del Vino**

Para la realización de esta actividad invitamos al resto de compañeros de ciclo y a las familias. Se visten los niños con la ropa típica de esta celebración (camisa blanca) y los complementos que han elaborado (fajín y pañuelo rojo). Se le coloca el manto al poni y cada peña corre en el patio con el poni, simulando la carrera de los Caballos del Vino. Ganan las copas la peña que realiza el recorrido en el menor tiempo posible y las demás obtienen medallas.

### **Elaboramos un *glogster***

Durante la experiencia creamos un póster interactivo en el que recogemos cada uno de los tópicos iniciales de contenidos e incluimos páginas webs y fotos de actividades que se han realizado durante la experiencia. Conforme se van resolviendo los interrogantes que nos planteamos, los alumnos van elaborando el poster en pequeños grupos y una vez finalizado se sube al blog de aula.

### **Creamos nuestros códigos QR**

Tras finalizar el proyecto, los niños seleccionarán aquellas actividades desarrolladas durante el mismo que quieran compartir con la comunidad educativa. Para ello, en la asamblea se vota qué información queremos que recoja nuestro código QR y procedemos a la elaboración del mismo a través de un generador de códigos QR. Una vez que tenemos elaborado el QR, se imprime y se coloca por los pasillos exteriores del aula para que el resto de miembros de la comunidad educativa conozcan nuestra experiencia. De esta manera, utilizamos los códigos QR como vía de comunicación e interconexión con el resto de agentes educativos. Dicho código también será subido a nuestro blog de aula.

### **Elaboramos un dossier**

Por último, se elabora un dossier en el que quedan plasmadas todas las fases del proyecto, es decir, cómo surgió, las ideas previas del alumnado sobre el tema a tratar, lo que querían saber, los objetivos y contenidos propuestos, los trabajos de los niños, la síntesis de todo lo que los niños han aprendido, además de fotos de todo el proceso. Este dossier lo dejamos en clase en el rincón de la biblioteca y nos sirve como fuente de documentación.

---

- *Fase 4. Evaluación*

La última fase del proyecto consiste en la evaluación. En esta fase se valora tanto el proceso de aprendizaje del alumnado, a través del grado de consecución de los objetivos previstos para los mismos como la propia práctica educativa y la planificación y desarrollo del proyecto. Todo ello mediante técnicas como la observación directa y sistemática y las producciones del alumnado, que nos ayudan a tomar decisiones y a efectuar cambios.

Es de destacar que se evalúa en diferentes momentos, es decir, una evaluación inicial al comienzo del proyecto para recabar las ideas que el alumnado posee y partir de las mismas; una evaluación procesual o formativa durante el desarrollo del proyecto, la cual nos permite obtener información sobre los progresos y dificultades del alumnado y poder reajustar la intervención educativa introduciendo modificaciones si fuera necesario; y una evaluación final para comprobar los resultados obtenidos. Referente a esta evaluación final, además de basarnos en los criterios de evaluación formulados para tal fin, intentamos que el alumnado sea consciente de todo lo que ha aprendido y para ello, en asamblea, dialogamos sobre lo aprendido y comparamos los nuevos aprendizajes con lo que al principio sabíamos sobre este tema, haciendo conscientes a los alumnos del progreso efectuado en el aprendizaje.

## **Discusión y conclusiones**

Esta propuesta didáctica refleja la posibilidad de trabajar contenidos de Ciencias Sociales relacionados con el patrimonio cultural en la etapa de Educación Infantil.

Desde un planteamiento didáctico adecuado a las características psicológicas y evolutivas del alumnado de Infantil, hemos introducido aspectos propios de las fiestas de los Caballos del Vino; una celebración enmarcada en la historia de la localidad de Caravaca de la Cruz. Así, paralelamente hemos trabajado la época histórica en la que se encuadran estas fiestas, la Edad Media, a través del acercamiento a personajes históricos como el rey cristiano Fernando III y el almohade Abu-Zeit; y a monumentos construidos en esa época como el castillo, el templete... Todo esto lo hemos trabajado desde una estrategia metodológica innovadora: el trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos permite acercar al alumnado a contenidos de las ciencias sociales de una manera motivadora y conectada con sus intereses e inquietudes, consiguiendo de esta manera verdaderos aprendizajes significativos y funcionales, ya que otorgamos sentido al aprendizaje que efectúa el alumnado. Además, el alumnado se convierte en el propio constructor de su aprendizaje y, a través de esta metodología, conseguimos insertar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una verdadera comunidad de aprendizaje en nuestras aulas. Por lo tanto, son numerosas las ventajas que nos brinda esta manera de trabajar.

Somos conscientes de la importancia de incluir las TIC en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en nuestra propuesta didáctica se puede evidenciar claramente el uso que hacemos de ellas, por ejemplo, a través de la creación de un blog para mantener a la familia informada, un juego interactivo, un glogster, códigos QR...

Por último, destacar la importancia que le hemos dado a la creación de recursos materiales adecuados a las características del alumnado. Muchos materiales son creados por el propio alumnado a medida que se va avanzando en el proceso de aprendizaje. La familia también contribuye en la elaboración de recursos, tomando un papel activo en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Consideramos que esta propuesta didáctica puede contribuir a acercar al alumnado a una festividad declarada de Interés Turístico Internacional y candidata a ser Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO. Además, favorece que el alumnado aprenda contenidos relacionados con la Edad Media, de una manera motivadora, significativa e innovadora.

## **Referencias bibliográficas**

Almagro, A., Baeza, C., Pérez, E., Méndez, J. y Miralles, P. (2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de pedagogía*, 355, 22-23.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Ediciones Morata.

- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 182, de 6 de agosto de 2008.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 23-36. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/index>
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: La necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Mariano, F. J., Rodríguez, M. M., Mestre, V. y Fernández, C. M. (2005). La vida del hombre en la prehistoria. *Cuadernos de pedagogía*, 345, 22-24.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home>
- Pérez, E., Baeza, M.C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 1 (48), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/index.php>
- Pozuelos, F. J. (2007). El trabajo por proyectos: Fundamentos y orientaciones para la práctica. En F. J. Pozuelos (ed.). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (pp. 13-58). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: estado de cuestión. *Revista de educación*, 328, 81-96. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica>
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 4, de 4 de enero de 2007.

# EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS PROCESOS MATEMÁTICOS E IMPLEMENTADA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Miriam Sánchez-Abril, María del Carmen Marín-Moya, Josefa Pagán Rodríguez, María  
Josefa Barbero Cuadrado  
(Universidad de Murcia)

## Introducción

Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de la Unión Europea (OCDE) o el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos (NCTM), destacan que las dificultades de la población para trasladar lo aprendido en matemáticas a la vida cotidiana se debe a que únicamente se están desarrollando contenidos matemáticos en las aulas (citado en Alsina, 2012). Por tanto, es primordial diseñar prácticas educativas encaminadas a que el alumnado aprenda conocimientos funcionales para su vida diaria y no tan centradas en la mera adquisición de contenidos matemáticos. De esta forma se favorecerá el desarrollo de la competencia matemática en el alumnado.

Pero, ¿qué es competencia matemática? Según Niss (2003), competencia matemática es la habilidad que se posee para comprender, juzgar y emplear las matemáticas en diversos contextos. Este autor distingue ocho competencias que constituyen dos grupos; el primero hace alusión a la capacidad para formular y responder a cuestiones matemáticas: pensar matemáticamente, formular y resolver problemas matemáticos, analizar y crear modelos matemáticos y razonar matemáticamente; y el segundo grupo hace referencia al uso adecuado del lenguaje matemático: representar objetos y situaciones matemáticas, manejo de símbolos matemáticos, comunicarse mediante matemáticas, y emplear herramientas.

Así, una persona es competente en matemáticas si es capaz de reconocer las matemáticas en situaciones del mundo real y resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen realizar operaciones matemáticas (Castro, 2006).

En relación a lo establecido y partiendo del modelo de aprendizaje constructivista en matemáticas basado en el aprendizaje por adaptación al medio, Ruiz (2005) sostiene que:

El profesor debe imaginar y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que ellos puedan vivir, que provoquen la emergencia de genuinos problemas matemáticos y en las cuales el conocimiento en cuestión aparezca como una solución óptima a dichos problemas, con la condición adicional de que dicho conocimiento sea construible por los propios alumnos (p. 27).

Asimismo, según Barody (1988), el conocimiento matemático puede emplearse para describir estructuras, relaciones de orden en el mundo real, siendo necesaria, para dominar las matemáticas, la capacidad de resolución de problemas reales.

Por otra parte, la NCTM (2003) propone unos estándares que permiten desarrollar la competencia matemática en todo el alumnado, pues a través de los mismos el alumnado aprende de una manera comprensiva. Son diez los estándares propuestos; cinco estándares de contenido (numeración y cálculo, razonamiento lógico-matemático, geometría, medida y estadística y probabilidad) que describen los contenidos que debe aprender el alumnado y cinco estándares de procesos (resolución de problemas, razonamiento y demostración, comunicación, representación y conexiones) referidos a cómo se deben adquirir dichos contenidos.

Es de destacar que algunos de estos procesos que acabamos de explicitar para trabajar los contenidos matemáticos guardan estrecha relación con las fases que propone Mialaret (1979) para el aprendizaje de las matemáticas. Este autor señala que es importante, en un primer momento, llevar a cabo la acción sobre los objetos, seguidamente la acción debe ir acompañada de lenguaje, para posteriormente pasar a la representación gráfica y, finalmente, a la representación simbólica.

Por otro lado, Guzmán (2001) considera que planificar a través de los procesos matemáticos puede ayudar al alumnado a desarrollar la competencia matemática, pues considera que:

En la situación de transformación vertiginosa de la civilización en la cual nos encontramos, está claro que los procesos verdaderamente eficaces de pensamiento, que no se vuelven obsoletos con tanta rapidez, es lo más valioso que podemos enseñar a nuestros jóvenes. En nuestro mundo científico e intelectual tan rápidamente mutante vale mucho más proveerse de pensamiento útiles que de contenidos que rápidamente se convierten en ideas inertes (p. 9)

Por todo lo dicho, es indudable la importancia de trabajar en educación matemática a través de procesos matemáticos ya que permite que el alumnado sea capaz de comprender, juzgar y emplear las matemáticas en diversos contextos del mundo real y la vida cotidiana (Niss, 2003; Castro, 2006).

Teniendo en cuenta lo dicho, hemos diseñado e implementado en el tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil una propuesta didáctica innovadora basada en los procesos matemáticos, con el objetivo de llevar a cabo la evaluación del diseño de la propuesta para determinar la presencia de cada uno de los procesos matemáticos establecidos por la NCTM (2003).

## **Metodología**

### *Objetivo*

Evaluar el diseño de una propuesta didáctica basada en los procesos de pensamiento matemático propuestos por la NCTM (2003).

### *Diseño de Investigación*

El enfoque metodológico en el que se enmarca esta investigación es de corte cuantitativo, concretamente asume un diseño propio de la observación sistemática, de carácter no experimental y descriptivo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003).

### *Muestra*

La naturaleza de nuestra investigación nos lleva a definir como elemento muestral, objeto de la observación sistemática realizada, una propuesta didáctica dirigida al alumnado de Educación Infantil.

La experiencia se llevó a la práctica en el Colegio Privado Concertado Jesucristo Aparecido ubicado en la localidad de Moratalla (Murcia), con el alumnado del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Fueron 10 los alumnos que participaron, respetando el procedimiento de aula intacta.

Esta innovación curricular se desarrolló durante una semana en el mes de febrero siendo implementada por Miriam y María del Carmen, maestras externas al centro y autoras de esta comunicación, tal y como aparece en la página web del propio centro educativo.

La Tabla 1 recoge todas las actividades llevadas a cabo con el alumnado de una manera simplificada y concretando perfectamente la conexión entre los Estándares de contenidos y procesos. Es preciso destacar que esta propuesta didáctica, además de estar planificada siguiendo los procesos y contenidos matemáticos que venimos comentando hasta el momento, responde a las recomendaciones establecidas en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ya que se abordan contenidos de las tres áreas de conocimiento por medio de actividades globalizadas y lúdicas que tengan significado para el alumnado. Además, tomando en consideración a Edo (2006), en Educación Infantil es necesario otorgarle sentido a los contenidos a trabajar, por lo que se hace muy importante contextualizarlos. Así que, hemos tomado como referencia el contexto de la clase del alumnado para la enseñanza-aprendizaje de nociones matemáticas ya que es uno de los ambientes de la escuela en el que los alumnos se desenvuelven y pasan el mayor tiempo de la jornada escolar, además de ser muy motivadora para ellos. Partimos del hecho de que ya han tenido muchas experiencias previas en la misma y vamos a utilizarlas para relacionarlas con las nociones matemáticas a enseñar, asegurándonos de esta manera un verdadero aprendizaje significativo y funcional en el alumnado.

Además de los procesos contemplados en la Tabla 1, abordamos el proceso de conexiones, relacionando los contenidos matemáticos con los procesos diseñados y con las diferentes áreas del currículo de Educación Infantil de una manera interdisciplinar. En este sentido, abordamos el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal a través del bloque 1. El cuerpo y la



propia imagen; el área de Conocimiento del entorno mediante el bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida; y el área de Lenguajes: Comunicación y representación por medio del bloque 1. Lenguaje verbal y el bloque 3. Lenguaje artístico.

Tabla 1. Procesos y contenidos matemáticos trabajados con el alumnado

	Resolución de problemas	Razonamiento y demostración	Comunicación y representación
Razonamiento lógico matemático	¿Cómo tienen los niños de esta clase el pelo? (descripción de las cualidades: color, forma y largura).	Comparar cualidades del pelo de los compañeros (color, forma y largura) justificando semejanzas y diferencias. Clasificar a los niños por diferentes criterios argumentando el criterio utilizado.	Comunicar oralmente las cualidades del pelo (color, forma, largura) de los compañeros. Representar gráficamente las clasificaciones efectuadas según el criterio de color, forma y largura del pelo.
Numeración y cálculo	¿Cuánto cuestan los objetos que encontramos en la clase (abrigos, mochilas, puzzles, cuentos, etc.)? ¿Con el dinero que tenemos qué objetos podemos comprar?	Comprar elementos de las diferentes tiendas que hemos organizado en la clase, razonando y justificando si nos falta dinero, nos sobra, etc. y sacar dinero del cajero.	Expresar oralmente los procedimientos seguidos en la compra de los objetos. Representar gráficamente la cantidad de objetos que han podido comprar con una cantidad determinada de dinero.
Geometría	¿Qué objetos del aula tienen forma de círculo?, ¿cuadrado?, ¿triángulo? y ¿rectángulo? Buscamos en el aula objetos que tengan estas formas.	Justificar y razonar qué formas tienen los objetos encontrados en el aula a partir de sus propiedades geométricas (ej. tiene forma de triángulo porque tiene tres lados y tres picos) y clasificarlos en función de su forma geométrica.	Describir oralmente las formas que tienen los objetos del aula. Realizar dibujos de los objetos encontrados clasificándolos según su forma geométrica.
Medida	¿Cómo podemos saber cuánto mide el ancho y el largo de la alfombra?, ¿de la pizarra?, ¿del espejo?, ¿de las mesas? etc.	Justificar cuál es la mejor manera de medir cada uno de estos elementos (manos, pies, rotuladores, etc.) y medirlos.	Explicar los objetos usados para medir y las mediciones efectuadas. Dibujar los objetos medidos y anotar su medida.
Estadística y probabilidad	¿Es probable que nieve en verano?, ¿y en invierno?, ¿es probable que llueva en verano?, ¿en invierno?, ¿es probable que haga sol en verano?, ¿y en invierno?, etc.	Argumentación y justificación de las ideas propias en torno a los interrogantes planteados.	Argumentar oralmente las ideas. Representar mediante un diagrama de barras los datos obtenidos (cuántos niños piensan que puede nevar en verano, en invierno, etc.)

#### Instrumento de recogida de información

El instrumento empleado para evaluar la presencia de los Estándares de procesos en la propuesta didáctica que acabamos de presentar ha sido una escala de observación sistemática diseñada por Alsina y Coronata (2014) que incluye cinco categorías correspondientes con los cinco procesos

matemáticos propuestos por la NCTM (2003). A su vez, cada una de estas cinco categorías contiene siete indicadores de evaluación. El instrumento está formado por una escala ordinal tipo Likert con cinco valores.

### *Procedimiento*

Una vez diseñada e implementada la propuesta didáctica anteriormente mencionada, procedimos a su valoración de acuerdo con el instrumento indicado. En este proceso intervenimos cuatro evaluadoras. Cada una de nosotras, como evaluadoras, cumplimentó la escala de forma independiente de manera que los juicios de cada una de las observadoras no influyeran en el resto. La información recogida se sometió al proceso analítico que describimos en el apartado siguiente.

### *Análisis de la información*

En primer lugar, introducimos los datos en el programa informático IBM SPSS Statistics (versión 19), realizando con los mismos un análisis descriptivo para determinar la presencia de cada uno de los procesos matemáticos en el diseño de la propuesta.

Además, para determinar la concordancia entre las valoraciones emitidas por las diferentes evaluadoras, calculamos la prueba no paramétrica para  $k$  muestras relacionadas  $W$  de Kendall tal y como propone para este fin Serrano (2008), asumiendo un nivel crítico  $\alpha$  del .05.

La autora considera este procedimiento analítico para determinar el grado de concordancia existente entre diferentes evaluadores, jueces o validadores cuando la escala de medida utilizada es de carácter ordinal; de esta manera, se determina si existe o no fiabilidad o consistencia interna entre las valoraciones de éstos.

## **Resultados**

Los resultados, como se aprecia en la Figura 1, recogen la media del grado de presencia de cada uno de los procesos matemáticos en el diseño de la propuesta, a través de las valoraciones efectuadas por las evaluadoras utilizando el instrumento descrito.

Como se puede observar, el proceso matemático que recibe mayor tratamiento en el diseño de esta propuesta es el de comunicación, seguido muy de cerca por el de resolución de problemas, representación y razonamiento y demostración. Por el contrario, los resultados evidencian que el proceso de conexiones es el menos abordado. No obstante, todos los procesos matemáticos están presentes en el diseño de la propuesta aunque recibiendo diferente tratamiento.

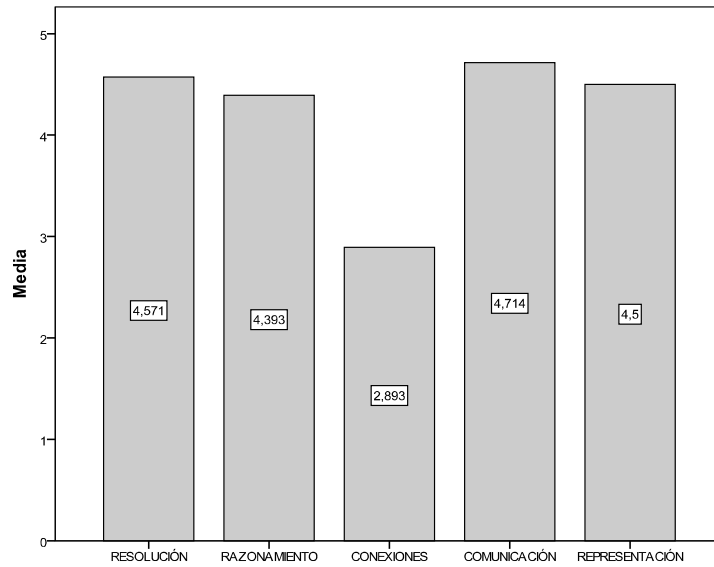


Figura 1. Estadísticos descriptivos del grado de presencia de cada uno de los procesos matemáticos en el diseño de la propuesta

Por otra parte, en la Figura 2 se recoge el nivel de concordancia entre las respuestas emitidas por cada una de las evaluadoras del diseño de la propuesta. Tal y como se puede apreciar, existe concordancia entre las valoraciones expresadas por las evaluadoras en relación a la presencia de cada uno de los procesos matemáticos en el diseño realizado ( $gl=3$ ;  $p<.05$ ), si bien este grado de concordancia es bajo ( $W=.247$ ).

**Estadísticos de contraste**

N	35
W de Kendall <sup>a</sup>	,247
Chi-cuadrado	25,960
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Figura 2. Estadísticos de contraste

**Discusión y conclusiones**

Es preciso destacar que existen experiencias diseñadas en la etapa de Educación Infantil encaminadas a trabajar los Estándares de la NCTM (2003), por ejemplo se han diseñado

experiencias matematizando el contexto del gimnasio, del aula de música (Aránega, Ballesta, Esteban y Navarro, 2014; Esteban, Aránega, Ballesta, y Navarro, 2014) o el patio del colegio (Alsina, 2012), pero ninguna de ellas lleva a cabo una evaluación de la presencia de los procesos matemáticos en el diseño de la propuesta.

En base a la evaluación del diseño de la propuesta, los resultados señalan que aunque se abordan todos los procesos matemáticos, el proceso de conexiones es el que se ha abordado en menor grado, puesto que no se han relacionado los contenidos matemáticos con los de otras áreas como música, literatura o psicomotricidad; en cambio, sí se han favorecido las conexiones con contenidos de expresión artística. En este sentido, consideramos que sería preciso diseñar futuras experiencias trabajando los contenidos matemáticos a través del área de música y la literatura, ya que según Saá (2002) los cuentos y canciones del repertorio infantil son un excelente recurso para trabajar contenidos matemáticos de manera globalizada.

Dado que los diseños ya realizados en torno a los procesos y contenidos matemáticos propuestos por la NCTM (2003) no han llevado a cabo una evaluación de la presencia de los mismos, no podemos contrastar los resultados de nuestro estudio. Por tanto, consideramos de especial relevancia el desarrollo de estudios encaminados a evaluar este tipo de experiencias, a fin de poder comprobar la presencia de los contenidos y procesos matemáticos.

Referente a las posibles limitaciones que pueda tener este estudio, decir que hubiese sido enriquecedor que el diseño de la propuesta hubiera sido evaluado por evaluadores externos. Además, sería valioso constatar los efectos de dicha propuesta en el aprendizaje del alumnado, realizando una evaluación antes de la implementación de la propuesta y después de la misma valorando los efectos de la propuesta en el alumnado.

Por último, comentar que con este estudio se abren futuras líneas de investigación centradas en evaluar diseños de propuestas didácticas con el objetivo de valorar la eficacia de la planificación y así, mejorar la competencia matemática del alumnado.

### **Referencias bibliográficas**

- Alsina, A. (2012). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14. Recuperado de: <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6/index>
- Alsina, A. y Coronata, C. (2014). Presencia de procesos matemáticos en la enseñanza de la noción de número entre los 4 y 8 años: validación de una pauta. *II Seminario de Investigación en Educación Matemática Infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Aránega, I. M., Ballesta, M. N., Esteban, N. y Navarro, V. M. (2014). El gimnasio como contexto de aprendizaje en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 55-69). Murcia: Editum.

- Barody, A. (1988). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor.
- Castro, E. (2006). Competencia matemática desde la infancia. *Revista pensamiento educativo*, 39 (2), 119-135. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/388/public/388-878-1-PB.pdf>
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 182, de 6 de agosto de 2008.
- Edo, M. (2006). Matemática y arte, un contexto interdisciplinario. *Actas del I Congreso Internacional de Lógico-Matemática en Educación Infantil*. Madrid: World Association of Early Childhood Educators.
- Esteban, N., Aránega, I. M., Ballesta, M. N. y Navarro, V. M. (2014). El aula de música como contexto de aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.), *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 69-79). Murcia: Editum.
- Guzmán, M. (2001). Tendencias actuales de la Educación Matemática. *Sigma. Revista de matemáticas*, 19, 5-25.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Mialaret, G. (1979). *Las matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Madrid: Pablo del Río.
- NCTM (2003). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.
- Niss, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM Project. In A. Gagatsis & S. Papastavrides (Eds.), *3<sup>rd</sup> Mediterranean Conference on Mathematical Education* (pp. 115-124). Athens: Hellenic Mathematical Society.
- Ruiz, M. L. (2005). Aprendizaje y matemáticas. En C. Chamorro (Coord.). *Didáctica de las matemáticas. Colección Didáctica Infantil* (pp. 11-28). Madrid: Pearson.
- Saá, M. D. (2002). *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Madrid: EOS.
- Serrano, F. J. (2008). El cuestionario en investigación en Ciencias Sociales. Ponencia presentada al *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas Ventura Reyes Prósper*. Badajoz.

# DISEÑO DE UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS MOTRICES<sup>8</sup>

María González Romero, Nuria Ureña Ortín, Juan Luis Yuste Lucas

(Universidad de Murcia)

## Introducción

En los últimos años hay cada vez más bibliografía en relación al papel que desempeña la educación física en la Educación Infantil, tanto en lengua española (Moreno, López, Gutiérrez, Cascada y Fernández, 2004; Gil y Gómez, 2013; Romero, 2004; Ureña Ortín, Ureña Villanueva y Alarcón, 2006; Ruiz Tendero, 2012; Domínguez, 2003), como inglesa (Judith, 1993; Robert y Aarón, 2012). Todos coinciden en destacar la oportuna relevancia del trabajo de la motricidad en la Etapa de Educación Infantil (Gil, 2004, 2008; González, 2013; Latorre, 2007; López Pastor, 2004; Ruiz, García, Gutiérrez, Marqués, Román y Samper, 2003). Los distintos profesionales de la Educación Infantil son conscientes de que los movimientos corporales son una manifestación de la globalidad de la conducta humana de los niños y que en ellos está implicados aspectos profundos de la personalidad (Gil y Gómez, 2013). Hoy parece reconocerse, desde todos los ámbitos, que la Educación Física debe ocupar el lugar que le corresponde en la configuración de una educación de calidad en cualquier sistema educativo. Tiene su propia importancia, y aporta su contribución a la educación integral de los niños, dado que proporciona experiencia que originan tanto actitudes positivas, que cuanto más tempranas sean, mejor que mejor, como negativas o de fracaso (Gil, 2013).

La educación física en la actualidad, ha ampliado sus responsabilidades desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico (Gil, Contreras, Gómez y Gómez, 2008). A grandes rasgos se puede afirmar que el objetivo general de la Educación Infantil pretende estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales, sociales y morales, y está comprobado que lo que se enseña a través de la motricidad contribuye a la consecución de ese objetivo (Arnaiz, 1994; Gil, Contreras, Gómez y Gómez, 2008; Piaget, 1936;

---

<sup>8</sup> La comunicación que a continuación presentamos forma parte de un proyecto concedido por la Universidad de Murcia para la selección de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa, a desarrollar entre profesores universitarios y de educación no universitaria titulado "El trabajo por proyectos mediante la interrelación de los contenidos motrices y corporales en la Educación Infantil" para el curso 2013/2014.

Ruiz, García, Gutiérrez, Marqués, Román y Samper, 2003; Ruiz Tendero, 2012).

En etapa de edades tempranas, como es la Educación Infantil, es necesario un enfoque globalizador que integre la adquisición de conocimientos educativos en la propia formación de la persona en los planos físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo (Ruiz Tendero, 2012). La Educación Física tiene un gran peso implícito en todas las áreas, aunque si bien tiene una especial presencia en el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*. El mundo se abre ante el niño, para el que cualquier acontecimiento, por simple que nos resulte a los adultos, puede ser un contenido de aprendizaje y un motivo de fascinación, pues el niño, a diferencia de muchos adultos, no ha perdido la capacidad de asombro, la curiosidad que ha permitido durante siglos el milagro de la adaptación, y por tanto de la evolución humana (González, 2013).

En esta misma línea, el movimiento y la expresión corporal forman parte de la necesidad básica y vital de los niños pero además es el eje básico de exploración, relación y aprendizaje de todos los procesos educativos que el niño desarrolla en esa etapa. Por eso la educación corporal y motriz impregna todo el currículo oficial de Educación Infantil, convirtiéndose en instrumento y finalidad en el desarrollo curricular del mismo (López Pastor, 2004).

En la actualidad, en los centros que enseñan Educación Infantil, la Educación Física no es la que más tiempo ocupa. Se sabe que la Educación Física aporta beneficios en cualquier etapa educativa pero en especial en etapas tempranas, ya que ayuda a potenciar el desarrollo de los demás ámbitos educativos. Aún sabiendo esta información, son muchos los maestros que prefieren dedicar ese tiempo a otras tareas dentro del aula. A pesar de esto, también los hay que dedican las horas correspondientes a la práctica de actividad física en Educación Infantil (Gil, 2013; Moreno et al., 2004). Otros estudios manifiestan la necesidad de dedicar al menos dos horas a la semana, y donde el juego y la buena relación con los niños son muy importantes en sus clases. Igualmente entienden que la motricidad tiene que ver con el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño (Moreno et al., 2004).

Si nos centramos en la formación inicial con el desarrollo de los grados universitario y tras la aprobación de los nuevos planes de estudio, el Graduado en Educación Infantil cuenta con dos asignaturas de la especialidad de Educación Física, troncales y de seis créditos. Con esta formación entendemos que el Graduado en Educación Infantil cuenta a priori con un proceso de preparación y capacitación oportuna para poder enseñar y afrontar la práctica profesional de la enseñanza de los contenidos del área motriz. En los planes de estudio anteriores era impensable la práctica de la Educación Física en Infantil tal y como la comprendemos ahora. Gran parte de los profesionales piensan que el sistema educativo ha mejorado y se siguen comprometiendo con la mejora real en su enseñanza y aprendizaje del alumnado (Domínguez, 2003). Hemos de señalar que entre los aspectos relevantes y significativos de este cambio se encuentra la metodología (Biggs, 2006; Tejedor, 2003). También es importante señalar que en el caso concreto de la formación inicial del profesorado se ha reclamado una mayor atención a las metodologías y sistemas de evaluación empleados en la docencia universitaria, precisamente porque se está

formando a los futuros docentes (Gimeno, 2012). Llegados a este punto es necesario entender que no es suficiente con la formación recibida en el Grado, ya que nos encontramos en una sociedad de continuos cambios, por lo que los profesores tienen que mantener una formación continua y permanente (Fernández y Barquín, 1998; Salinas y Viciano, 2005, 2006), constituyendo un apoyo de reconocido valor en la mejora de la educación. En cambio está pasando por dificultades, debido a que no ha calado en las prácticas y en las tradiciones de la sociedad educativa (Salinas y Viciano, 2006). Ante esta situación, el principal objetivo de este estudio fue diseñar y validar un instrumento que permita comprobar la importancia concedida al tratamiento de la motricidad por parte del maestro en Infantil de tres a seis años.

Otro aspecto fundamental en la educación de lo motriz y corporal son las pautas metodológicas que se deben llevar a cabo. Según la legislación actual el método de trabajo debe estar basado en la experimentación o búsqueda, la actividad y el juego. Este planteamiento responde a una metodología lúdica en la que, para acceder a la globalidad del niño, el juego motor es el medio más adecuado para favorecer el aprendizaje del alumno. A través del juego el niño pone de manifiesto su dimensión corporal, cognitiva y afectivo-social, siendo el recurso que se ajusta a las sugerencias metodológicas de la etapa: organizar los aprendizajes de forma globalizada, procurando que sean significativos, enseñanza activa y ajustada a la forma de aprender y a las posibilidades de cada uno de ellos. El niño, por medio del juego, puede aprender a controlar su cuerpo, explorar el mundo que le rodea, resolver sus problemas emocionales, ser un ser social y ocupar un lugar en la comunidad. En esta etapa educativa, se destacan igualmente diversas estrategias metodológicas como las canciones motrices, los cuentos motrices, ambientes de aprendizaje, etc. (Gil, 2004; Gil, Contreras, Gómez y Gómez, 2008).

## **Metodología**

### *Participantes*

En la primera fase participaron 60 expertos en investigación del Grado de Infantil de Universidades de Murcia, Alicante, Almería, Madrid, Segovia, Valladolid, Sevilla, Palencia, La Rioja, Santiago y Soria. En la segunda fase, cuyo objetivo fue obtener la validez de comprensión, se seleccionaron de forma intencionada a 71 maestros de Infantil de Murcia. La tercera fase se realizará con una población de 300 maestros de Infantil de Murcia, para dar una mayor fiabilidad al estudio a través de una muestra representativa mucho más amplia que el estudio piloto. En esta comunicación se presentan los resultados de las dos primeras fases. Mostramos a continuación un esquema de dicho proceso (Figura 1).



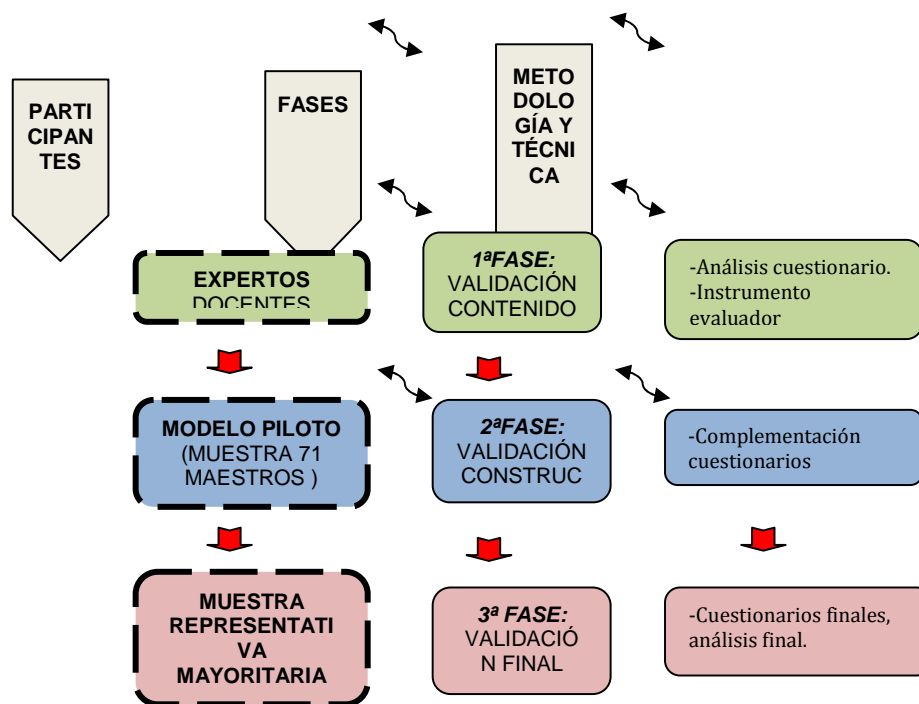


Figura 1. Fases, participantes y metodología utilizada en el cuestionario.

El tipo de muestreo empleado para seleccionar la muestra fue no probabilística de carácter intencional, opimático (Sierra-Bravo, 1996) ó deliberado (Buendía, Colás y Hernández, 1997). En referencia a la muestra, los participantes se ven reflejados en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Número de participantes para la construcción del cuestionario MOTRICOR

		N	%
Casos	Válidos	71	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	71	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

### Diseño

Para la obtención de los datos se elaboró un cuestionario sobre la percepción que tenían los maestros de infantil sobre contenidos motrices y corporales (MOTRICOR). El diseño, la construcción y la validación del cuestionario se realizó a través de una valoración cualitativa y cuantitativa. Primero se identificaron los constructos que se querían realizar. El cuestionario se dividió en varias partes. En la primera se presentó el objetivo principal del cuestionario, además se explicaba el modo en el que debían de responder los maestros; también había un apartado para

indicar, si fuera necesario, un correo electrónico para devolver la información del estudio una vez terminado. A continuación había un apartado donde se recogieron los datos personales y profesionales de los maestros. En una tercera parte se encuentran los ítems con las posibles opciones de respuesta. Dentro de esta tercera parte hay 5 subtítulos para organizar las preguntas (Papel de la Educación Física en Infantil, Importancia de los MOTRICOR, Dedicación en el aula, Formación del profesorado y Metodología utilizada). Finalmente el cuestionario ofrecía una parte en la que los profesionales podían opinar deliberada y cualitativamente sobre el contenido del mismo. Con toda esta información se desarrolló el borrador inicial del cuestionario (Tabla 2).

*Tabla 2. Variables y preguntas del cuestionario*

CONSTRUCTOS	N.º DE PREGUNTAS
Datos y características personales	De la 1 a la 8
Papel de la Educación Física en Infantil	De la 9 a la 14
Importancia de los contenidos	De la 15 a la 20
Dedicación en el aula a los contenidos	De la 21 a la 28
Formación del profesorado	De la 29 a la 33
Metodología en la enseñanza de los contenidos	De la 34 a la 41

A continuación se procedió a la “*valoración de contenido*”. Más tarde, se realizó el estudio de campo, aplicándose el instrumento a los diferentes maestros de los colegios de Murcia. Ésta es la fase llamada “*validez del constructo*” en la que se valida la comprensión. Después se evaluó la fiabilidad de los constructos según los expertos y maestros docentes hasta proporcionar una consistencia interna y equilibrada. En la fase “*validez final*” es en la que obtendremos la fiabilidad para obtener la validez general de la investigación.

*Procedimiento de la investigación.*

En este apartado, se detallan todas las fases desarrolladas a lo largo del estudio de forma esquemática (Tabla 3).

Tabla 3: Evolución temporal de las fases de la investigación

ETAPAS	FASES	MOMENTOS
PREPARACIÓN INICIAL	Revisión bibliografía	Octubre, noviembre y diciembre 2013
	Planteamiento investigación	
	Establecimiento sujetos	
CUESTIONARIO	Borrador cuestionario	Enero 2014
VALIDACIÓN	Validación expertos	Febrero 2014
	Reestructuración cuestionario	
FIABILIDAD	Muestra piloto	Marzo 2014
	Muestra mayoritaria	
DATOS Y ANÁLISIS	Recogida cualitativa y cuantitativa datos	Marzo 2014
	Tratamiento de datos e informe final	

- Material

El material que se precisó para llevar a cabo el estudio fue: el cuestionario MOTRICOR , USB portátil y un cronómetro.

- Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó con los paquetes estadísticos IBM SPSS Statistics V.19. La validez de constructo se estudió a través del análisis factorial exploratorio, y la consistencia interna, mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. Para decidir si el valor del índice de  $\alpha$  de Cronbach era aceptable o no, se han seguido los valores sugeridos por Cronbach (1951) (valores por encima de 0,8 son considerados como aceptables), George y Mallery (2003) (valores mayores de 0,7 se consideran aceptables) y Nunnally (1978) (señala que en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0,6, o incluso de 0,5 puede ser suficiente). Para establecer la significación estadística se utilizó valor de  $p \leq 0,05$ .

## Resultados

Para constatar la validez de contenido las preguntas fueron definidas siguiendo los criterios de relevancia con relación a los profesionales a la que se dirigía y su dominio específico (Latiesa, 2000; Losada y López-Feal, 2003) y tomando en consideración trabajos anteriores relacionados con esta tema (Gil, 2004; Gil, Contreras, Gómez y Gómez, 2008; Latorre, 2007; Moreno et al., 2004).

- *Primera fase. Validez de contenido*

Los primeros resultados se obtuvieron por la validez de los expertos. De los 60 jueces expertos seleccionados se recibió información de 10 expertos. Para este proceso se redactó una carta donde se realizó una breve presentación del estudio. Tras los correspondientes ajustes, se les pasó el cuestionario inicial y una tabla donde observaron los reactivos y anotaron la evaluación cualitativa y cuantitativa del cuestionario. En la parte cuantitativa especificaron si el constructo era *esencial, útil pero no esencial o no necesario*. Y en la parte cualitativa se les pidió que evaluarán si las preguntas eran *apropiadas, concisas y completas*. De este modo se obtuvo el grado de precisión y la corrección para la redacción de cada uno de los ítems del cuestionario. Entre las valoraciones de los expertos encontramos que la mayoría de ítems tenían una valoración cuantitativa *esencial*, de entre todas las respuestas de los expertos que nos ayudaban, siete cuestiones reflejaban ser *útiles pero no esenciales*, y tan solo cuatro eran consideradas *no necesarias*. No obstante había algunos expertos que no mostraban ningún constructo que fuera no necesario. Desde el punto de vista de la valoración cualitativa, más de la mitad de expertos mostraron que las instrucciones del cuestionario eran totalmente apropiadas para el fin del mismo. Aunque podemos destacar alguna anotación como por ejemplo en la cuestión número 7: *“En esta pregunta no sé el sentido de la misma”*.

- *Segunda fase. Validez de constructo o comprensión*

En este apartado presentamos los resultados del constructo relacionado con “metodología en la enseñanza” atendiendo a problemas de espacio. Como podemos observar en la Tabla 4, el índice Alfa de Cronbach presentó un valor de 0,79. Al respecto, y si atendemos a la propuesta de Cronbach (1951) no hemos logrado el nivel de aceptable. Sin embargo, según George y Mallery (2003), si hemos llegado al valor señalado considerado como aceptable. Por otra parte, Nunnally (1978) señala que, en las primeras fases de la investigación, un valor de fiabilidad de 0,6, o incluso de 0,5 puede ser suficiente, por lo que también estamos cumpliendo con lo que requerido.

*Tabla 4. Resultados del índice de fiabilidad Alfa de Cronbach*

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,79	4

Respecto a la validez de constructo, los resultados hallados del índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) con valor superior a 0,5 (0,727) y en la prueba de Bartlett ( $p < 0,001$ ), han permitido acometer dicho análisis factorial. Por otra parte, la dimensión extraída explica el 61,497% de la varianza total generada por todos los ítems del cuestionario. En cuanto al valor que ha de tener la carga (coeficientes de correlación) de cada variable (ítem) para considerar que este define bien a un factor, se ha atendido a la propuesta de Klime (1994) que establece un valor mínimo de 0,30. Al

respecto, los ítems que definen la dimensión “Metodología de la enseñanza” todos están por encima de 0,5 (Tabla 5).

Tabla 5. Matriz factorial de componentes

	COMPONENTE
	1
Situaciones dirigidas	,591
Cuentos motores	,825
Ambientes de aprendizaje	,887
Rincones o circuitos	,801

### Discusión y conclusiones

Los resultados indican que este cuestionario con el que pretendemos acometer la recogida de información sobre la Educación Física en la etapa de Infantil, es válido y fiable. Por otra parte, y debido a que estamos en una fase inicial de la construcción del mismo, pretendemos incrementar el número de participantes y acometer el análisis factorial confirmatorio y proceder a la recogida final de dicha información con el resto de ítems que componen los otros constructos que constituyen la escala final sobre la investigación para conocer el perfil docente e investigador de los maestros de Infantil en relación con la Educación Física.

### Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (1994) Psicomotricidad y adaptaciones curriculares. En: *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 47, 43-62.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Narcea.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 13, 1-16.
- Domínguez Chillón, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 17(3), 29-47
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewoods Cliffs, N. J.; Prentice-Hall.
- Fernández J. y Barquí, J. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de educación*, 317, 281-298.
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra Universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Editorial Complutense.

- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, P. (2004). *Metodología de la EF en EI (0-6 años)*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil, P.(2004). *Evaluación de la Educación Física en Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil, P. (2005). *Unidades Didácticas de Educación Física para Educación Infantil de 3 a 6 años*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil, P., Contreras, R., Gómez, S, y Gómez, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil, *Educación y Educadores*, 2 (11), 159-177.
- Gil, P. y Gómez, I. (2013). La educación Física en el marco actual de la Educación Infantil. En P. Gil (Coord.), *Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil* (pp. 17-28). Madrid: Pirámide.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la Universidad? En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.
- González, M. (2013). *Proyecto "La primavera: un mundo de colores"*. Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil. Murcia: Universidad de Murcia.
- Judith E. Rink. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. 5<sup>TH</sup> edition; Boston: McGraw-Hill. University of South Carolina- Columbia.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Latiesa, M. (2000). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443). Madrid: Alianza.
- Latorre, P. A. (2007). La motricidad en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp. 7-10.
- López Pastor, VM. (Coord.) (2004). *La educación física en educación infantil: una propuesta y algunas experiencias*. Madrid. Miño y Dávila.
- Losada, J. L., y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Moreno, J. A., López, B., Gutiérrez, E. M., Cascada, M., y Fernández, M. R. (2004). Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (4) 16, 17-34.
- Moreno, J. A., Cascales, M., López, B., Gutiérrez, E. M., y Fernández, M. R. (2004). Análisis de la motricidad en la etapa infantil según la edad y los años de experiencia del educador. *En Actas de IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad "El deporte*

*unión de culturas*". México: Dirección General de Formación, Personal e Innovación Educativa de la Región de Murcia.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Palacios, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

Piaget, J. (1936). La Naissance de l'intelligence chez l' enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2000), 37, 21-33.

Robert, P. Pangrazi, Aaron Beighle (2012). *Dynamic Physical Education For Elementary School Children, Books A La Carte Edition* (17thEdition); Benjamin Cummings; Loose Leaf (17).

Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20.

Ruiz, F., García, A., Gutiérrez, F., Marqués, J. L., Román R. y Samper, M. (2003). *Los juegos en la educación física infantil de los 3 a los 6 años*. Barcelona: Inde.

Ruiz Tendero, G. (2012). La evaluación de la Educación Física en la etapa de infantil: el papel del maestro como agente activo en la construcción de instrumentos. *Revista digital Emasf*, 17, pp. 21-38.

Salinas, F. y Viciano, J. (2005). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En J. Viciano (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Granada: Liceo gráfico.

Salinas, F y Viciano, F. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Revista Digital. Lecturas de Educación Física*.

Sierra Bravo, R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica.: metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.

Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.

Trillo, F., y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.

Ureña, F., Ureña, N. y Alarcón, F. (2006). El perfil docente e investigador del profesorado en las clases de Educación Física en la Enseñanza Obligatoria en la Región de Murcia. *Proyecto de investigación e innovación educativa no publicado*. Murcia: CPR.

# LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL<sup>9</sup>

Miriam Espinosa Riquelme, Nuria Ureña Ortín

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Las habilidades motrices básicas tienen una importancia elemental en el desarrollo motor de los niños formando uno de los ejes vertebradores de muchas actividades en la escuela. El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción. Dicho desarrollo se pone de manifiesto a través de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que circunda al niño y que juega un papel primordial en todo su progreso y perfeccionamiento, desde los movimientos reflejos primarios hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos (Gil, Contreras y Gómez, 2008). Por tanto, la existencia incuestionable de unos movimientos básicos, en función de los que poder orientar el desarrollo de la habilidad motriz del niño, se encuentra integrado en las áreas que se desarrollan en el currículo de Educación Infantil. Pero *¿Por qué la denominación de básica o fundamental?* Porque son habilidades comunes desarrolladas por todos los individuos, porque han permitido la supervivencia del ser humano y porque son el fundamento de posteriores aprendizajes motrices, deportivos o no (Singer, 1975). Su progresiva adquisición posibilita una mejor integración de todos los componentes físico-morfológicos, a la vez que garantizará una mejor adaptación a los entornos cambiantes y facilitará las relaciones con sus semejantes (Manrique et al., 2010). Es preciso señalar que las habilidades motrices básicas proceden de la ejecución de uno o varios patrones motores que tras su repetición constante se logra una automatización de los mismos, esto es lo que se conoce como habilidad motriz (Ureña, 2012). Para comprender que son las habilidades motrices básicas se puede recurrir a las diferentes definiciones planteadas por diversos autores entre los que destaca Díaz (1999, p. 56) que las define como "todas las conductas y aprendizajes adquiridos por una persona, éstas se caracterizan por su inespecificidad y porque no responden a los modelos concretos y conocidos de movimientos o gestoformas que caracterizan las actividades regladas y estandarizadas". Batalla (2000) las define como aquellas habilidades generales y comunes a una gran mayoría de personas, y que sirven por tanto de base para el posterior aprendizaje de otras habilidades más

---

<sup>9</sup> La comunicación que a continuación presentamos forma parte de un proyecto concedido por la Universidad de Murcia para la selección de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa, a desarrollar entre profesores universitarios y de educación no universitaria titulado "El trabajo por proyectos mediante la interrelación de los contenidos motrices y corporales en la Educación Infantil" para el curso 2013/2014.



complejas y especializadas. Por tanto, las habilidades motrices básicas constituyen lo que podemos denominar como el “vocabulario básico” de nuestra motricidad. Es decir, serían los ladrillos, las piezas con las que se podrán construir respuestas motoras más ricas, complejas y adaptadas (Ureña Ortín, Ureña Villanueva, Velandrino y Alarcón, 2006; Ureña, 2012). En resumen, las habilidades motrices básicas reciben este nombre porque son habilidades desarrolladas por todos los individuos, porque han permitido la supervivencia y porque es el pilar fundamental en el que se apoyan los aprendizajes motores posteriores (Ruiz, 1994).

Con objeto de clasificarlas, estas habilidades se pueden agrupar bajo dos bloques: a) habilidades motrices basadas en la locomoción, dónde encontramos aquellos movimientos que implican el manejo del propio cuerpo. En este bloque encontramos desplazamientos naturales (marcha y carrera), desplazamientos construidos que se realizan a partir de otros naturales (rítmicos, con parejas, apoyando partes del cuerpo, etc.), saltos (horizontales y verticales) y giros (eje vertical, transversal y sagital); b) habilidades motrices basadas en la manipulación de móviles, dónde encontramos movimientos en los que la acción se basa en el manejo de objeto, como son los lanzamientos y recepciones de objetos (Yuste, Ureña, López, Vera, y Pedrero, 2012).

La evaluación de la motricidad en la infancia favorece en determinar cuáles son aquellas habilidades motrices que se deben desarrollar e identificar aquellas que están deficitarias para que los maestros puedan desarrollar su intervención de modo ajustado a dichas carencias. Para comprobar la adquisición de las habilidades motrices existen diferentes tipos de evaluaciones que atienden a diversos criterios para su clasificación y que son diferentes según el objetivo a evaluar, el momento en el que se lleva a cabo y el área dónde se realiza (Díaz, 1999). Efectivamente hoy día existen diversas pruebas de motricidad que permiten evaluar el desarrollo motriz de los niños. Estos instrumentos son utilizados en la mayoría de sus casos por profesionales de diversas ramas (médicas, educativas, etc.) con el fin de conocer la situación y posibilidades motrices de los sujetos, las características y habilidades que poseen, sus potencialidades y debilidades, etc. pudiendo de este modo conocer la evolución y los procesos que permiten cambios en el desarrollo los sujetos, así como detectar problemas y ayudar en su diagnóstico y rehabilitación (Ruiz Pérez, 1987).

Tras una extensa revisión de diversos instrumentos que permiten evaluar el desarrollo motor de los niños, hemos seleccionado aquellos que consideramos más relevantes y que se ajustan a las necesidades de nuestra investigación (evaluación de habilidades de locomoción y manipulación en niños de 3-4 años). Mostramos a continuación algunos de ellos:

- Instrumento de observación de los patrones motores fundamentales (McClenang y Gallahue, 1985): realiza una evaluación de patrones básicos de niños con edades comprendidas entre 2 y 7 años con una duración de 30-40 minutos. Evalúa habilidades como la carrera, saltos, lanzamientos, recepciones y pateo.
- Test de desarrollo psicomotor, TEPSI (Haeussler y Marchant, 1994): pretende evaluar el desarrollo de los niños de 2 a 5 años en un tiempo de 30-40 minutos a través de tres subtest:

coordinación (manipulación de objetos y dibujar), motricidad (habilidades motrices) y lenguaje (comprensión y expresión).

- Test of Gross Motor Development (Ulrich, 2000): permite la evaluación de distintas habilidades de locomoción y manipulación de los niños en edades comprendidas entre los 3 y los 10 años con una duración aproximada de 15-20 minutos. Entre las habilidades de locomoción que evalúa encontramos la carrera, galope, desliz, salto en un pie, salto a sobre objeto y salto horizontal, mientras que el apartado de control de objetos evalúa las habilidades de bateo, pateo, bote, recepción, lanzamiento por encima del hombro, lanzamiento por debajo del brazo.
- Peabody Developmental Motor Scale (Folio & Fewel, 2000): se ocupa de la evaluación de aspectos relacionados con el desarrollo motor de niños de 0 a 6 años con una duración de 45-60 minutos para realizar la evaluación completa e individual de cada alumno. Entre los aspectos que evalúa encontramos reflejos, locomoción, manipulación de objetos, agarre, visual e integración de motor fino.
- Sistema instrumental para la Medición de la Motricidad de los niños de 1 a 6 años (González, 2001): permite la evaluación y valoración del comportamiento motor de los niños de edades entre 1 y 6 años, cuya duración de realización es aproximadamente entre 45-60 minutos. Se encarga de evaluar las habilidades de caminar, correr, gatear, reptar, lanzar y atrapar, trepar, escalar y saltar.
- Inventario de desarrollo de Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 2004): evalúa aspectos de cinco áreas en niños de edades entre 0 y 8 años, con una duración de 60-90 minutos para realizar todo el test. Evalúa las áreas social/personal (interacción con adulto y compañeros, expresión de sentimientos, colaboración, rol social), adaptativa (atención, comida, vestido, responsabilidad personal, aseo), motora (control muscular, coordinación corporal, locomoción, motricidad fina y perceptiva), comunicativa (comunicación receptiva y expresiva) y cognitiva (discriminación perceptiva, memoria, razonamiento y habilidades escolares).
- Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (McCarthy, 2006): mide el desarrollo cognitivo y psicomotor de niños de 2 años y medio a 8 años y medio, a través de diferentes subescalas que se realizan entre 45-60 minutos. Evalúa la subescala verbal (madurez en conceptos verbales, aptitud expresiva), perceptivo-manipulativa (capacidad de razonamiento mediante actividades lúdico-manipulativas), cuantitativa (facilidad de manejo y comprensión de conceptos cuantitativos y símbolos numéricos), memoria (visual, acústico, numérica y verbal), motricidad (motricidad fina, coordinación, movimientos extremidades, etc.) y general cognitiva (incluye los test de las tres primeras subescalas).
- Escala de evaluación en la psicomotricidad en preescolar EPP (De la Cruz y Mazaira, 2009): evalúa diferentes habilidades en niños de 3 a 6 años en un tiempo de 20-30 minutos. Permite evaluar la locomoción, equilibrio, coordinación (piernas, brazos, manos) y esquema corporal (en el propio sujeto y en los demás).

En la Tabla 1 mostramos un breve resumen de los instrumentos explicados.

*Tabla 1. Instrumentos para evaluar el desarrollo motor en Educación Infantil*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Edad de aplicación</b>	<b>Ámbito de evaluación</b>
McClenaghan y Gallahue	1985	Instrumento de observación y evaluación de patrones motores fundamentales	2 a 7 años	Motriz
Haeussler y Marchant	1994	Test de desarrollo psicomotor (TEPSI)	2 a 5 años	Motriz Cognitivo
Ulrich	2000	Test of Gross Motor Development, Second Edition (TGMD-2)	3 a 10 años	Motriz
Folio y Fewell	2000	Peabody Developmental Motor Scale, Second Edition (PDMS-2)	0 a 6 años	Motriz
González	2001	Sistema Instrumental para la Medición de la Motricidad de los niños de 1 a 6 años (SIMEM-C.G)	1 a 6 años	Motriz
Newborg, Stock y Wnek	2004	Inventario de desarrollo de Battelle (BDI)	0 a 8 años	Motriz Social Cognitivo Afectivo
McCarthy	2006	Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA)	2 ½ años a 8 ½ años	Motriz Cognitivo
De la Cruz y Mazaira	2009	Escala de evaluación en la psicomotricidad en preescolar (EPP)	3 a 6 años	Motriz Cognitivo

## **Metodología**

### *Objetivo*

El objetivo de nuestro estudio fue entrenar a la investigadora responsable de llevar a cabo la recogida de información mediante la observación de filmaciones sobre habilidades locomotoras y manipulativas con niños de 3 y 4 años de Educación Infantil. Al respecto, dicha investigadora responsable de analizar la información, fue sometida a entrenamiento y, una vez realizada esta fase, se llevo a cabo el tratamiento estadístico correspondiente para la fiabilidad intra e interobservador.

### *Participantes*

El número de participantes está formado por 10 alumnos (6 niños y 4 niñas) de 3 y 4 años, pertenecientes a un centro educativo de la ciudad de Murcia. Para la selección de los participantes se ha utilizado un muestreo por conveniencia (no probabilística intencionada) que, como afirman Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo (1995), es la muestra que no pretende representar a aquella población objetivo de estudio, sino tan sólo incrementar información al respecto.

### *Diseño*

El método de la investigación es cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional.

### *Instrumento*

Se utilizó el Test of Gross Motor Development de Ulrich, Secon Edition (2000) porque es un test estandarizado que centra su atención en la calidad de ejecución, más que la presencia o ausencia de ellas. El instrumento evalúa las características del movimiento de doce patrones fundamentales tanto de locomoción como de manipulación y su tiempo de aplicación por alumno es escaso. En el apartado de locomoción evalúa correr, saltar en un pie, galopar, deslizarse, salto horizontal y zancada, mientras que en el apartado de manipulación evalúa batear, botar, patear, atrapar, lanzar por encima del hombro y por debajo del brazo. Tiene una confiabilidad de 0.91 y una validez de constructo, contenido y predictiva moderada (Ulrich, 2000).

Para adaptar el test a la edad de los alumnos nos basamos en dos criterios fundamentales. Por una parte en el tiempo del que se dispone para la pasar el test. Y por otra parte en el desarrollo evolutivo de los niños, concretamente en el desarrollo de las habilidades motrices siguiendo las aportaciones de algunos autores relevantes en este campo de desarrollo motor como son Ruiz (1994) y McClenang y Gallahue (1985), pues estos autores afirman que el proceso de desarrollo de las habilidades involucra maduración y experiencia, así como la necesidad de adquirir unas buenas bases con las habilidades básicas para poder alcanzar aprendizajes motrices más complejos.

Intentando adaptar el test al desarrollo de nuestros alumnos se decidió reducirlo utilizando en el apartado de locomoción las pruebas de correr, saltar en un pie, galopar, deslizarse y salto horizontal, eliminando del apartado de locomoción la prueba de zancada, basándonos en aportaciones de González (2001, p. 34) sobre el desarrollo de dicha destreza en los niños, pues esta autora afirma que “la acción de combinar la carrera con el salto resulta generalmente difícil entre los seis y siete años, mientras que después de los ocho esta capacidad mejora notablemente”. Por otro lado, las pruebas de manipulación que se seleccionaron en nuestro test fueron atrapar, lanzar por encima del hombro y por debajo del brazo, eliminando las destrezas que constituyen las habilidades genéricas como son batear, patear o botar, pues éstas necesitan la combinación de dos o más habilidades motrices básicas y según el patrón evolutivo no es hasta los 8-10 años cuando se desarrollan normalmente estas habilidades (Rabadán y Rodríguez, 2010). La Tabla 2 muestra las habilidades que finalmente se utilizaron en este estudio.

Tabla 2. *Habilidades motrices que mide nuestro test*

ADAPTACIÓN DEL TEST OF GROOS OF MOTOR DEVELOPMENT (ULRICH, 2000) PARA MEDIR LAS HABILIDADES BÁSICAS DE LOS NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS	
Subprueba	Habilidades
Locomoción	- Correr, saltar en un pie, galopar, deslizarse, salto horizontal.
Manipulación	- Atrapar, lanzar por encima del hombro, lanzar por debajo del brazo.

Para poder llevar a cabo el estudio se realizó una reunión con los padres y tutoras del alumnado de 3 años para informar sobre lo que pretendíamos llevar a cabo. Mediante un consentimiento informado se solicitó su permiso para la participación de los menores en la investigación y una vez recogidos todos los consentimientos se procedió a su evaluación. De acuerdo con el protocolo del test, los participantes realizaron dos intentos de cada prueba de forma individual evaluando con 1 o 0 la presencia o ausencia de cada uno de los ítems que contienen las pruebas de los apartados de locomoción y manipulación, tardando 15 minutos para la evaluación de cada menor. Los niños debían pasar las pruebas contextualizadas en un ambiente motivador y lúdico según el proyecto que se desarrollaba en ese momento en el aula “El chocolate”, transformándose en protagonistas de un historia en la debían realizar una serie de pruebas para despertar a los personajes de los cuentos y vivir con ellos divertidas aventuras, de este modo, ellos se sentirían protagonistas del cuento y estarían más motivados para realizar las actividades. Todas las pruebas fueron filmadas para su posterior evaluación y realización de entrenamiento y formación de observadores.

Para la realización de la formación de observadores, en la que se sometió a la investigadora a un entrenamiento que duró aproximadamente un mes, se utilizó como modelo de referencia la propuesta de Arias, Argudo y Alonso (2009). En la Tabla 3 se expone el resumen de las fases de las sesiones de formación.

Tabla 3. *Estructura sesiones de formación de observadores*

Sesiones	Contenido
Sesión 1	- Explicación por parte del experto del objetivo de la formación de observadores. - Establecimiento del día, horario y lugar de realización de la formación.
Sesión 2	- Comienzo de la fase de entrenamiento de cada prueba con varios niños de edades comprendidas entre 3 y 4 años. - Explicación de algunos de los conceptos básicos y generales de observación.
Sesión 3	- Explicación de la forma de evaluación y de cómo completar la hoja de registro. - Evaluación de las filmaciones de las pruebas de los niños por parte del experto y del aprendiz (de forma individual e independiente).
Sesión 4	- Revisión de diferencias en las evaluaciones del experto y aprendiz. - Planteamiento de dudas.
Sesión 5	- Realización de las pruebas pertinentes para la comprobación de fiabilidad.

Para la fiabilidad intraobservador se procedió en un primer momento a la visualización y evaluación de las pruebas filmadas por parte del aprendiz, pasadas unas semanas se procedió de nuevo a la evaluación de las mismas pruebas filmadas para comprobar de este modo la fiabilidad intraobservador.

Para hallar la concordancia intra e interobservador, se llevaron a cabo diferentes procesos. Así, para establecer la concordancia interobservador, el proceso se estableció un diseño a doble ciego, dos investigadores, un experto y la persona que ha llevado a cabo la investigación. Para la concordancia intraobservador, se estableció un diseño a simple ciego, un investigador.

#### *Procedimiento*

En este apartado se detallan todas y cada una de las fases desarrolladas durante la investigación de forma resumida (Tabla 4).

*Tabla 4. Evolución temporal de las fases de la investigación*

ETAPAS	FASES	MOMENTOS
PREPARACIÓN INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN	Planteamiento investigación	
	Establecimiento sujetos	Octubre y
	Revisión bibliográfica de diferentes instrumentos	Noviembre 2013
INSTRUMENTO	Elección del instrumento	
	Adaptación instrumento	Diciembre y
	Formación observadores	Enero 2014
	Evaluación alumnos	
FIABILIDAD	Realización de las pruebas de fiabilidad	Febrero y Marzo
	Tratamiento de datos e informe final	2014

El material para llevar a cabo el estudio fue la adaptación del Test of Gross Motor Development de Ulrich, Second Edition (2000), los materiales necesarios para cada prueba (pelotas, conos y cinta), una cámara de vídeo y un ordenador portátil.

Los datos registrados fueron almacenados en una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010 en archivos de extensión .xlsx, siendo posteriormente capturados y archivados por el paquete de programas estadísticos IBM SPSS V.19.

#### *Análisis estadístico*

Para las pruebas de concordancia intra e interobservador, correspondiente al apartado, se ha utilizado un ANOVA de dos vías para la fiabilidad (coeficiente de correlación intraclass, ICC) y un ANOVA de medidas repetidas entre las mediciones de los investigadores para verificar el error sistemático y los intervalos de confianza (IC) del 95%. Para establecer la significación estadística, se utilizará un valor de  $p \leq 0.05$ .

## Resultados

Tras el análisis del coeficiente de correlación intraclase (ICC) para establecer la concordancia inter e intraobservador, y atendiendo las recomendaciones de Fleiss (1986) para poder emitir un juicio sobre la valoración de los resultados (Tabla 5), mostramos que, tanto la concordancia inter como la intraobservador, pueden ser valoradas como muy buenas (Tablas 6, 7 y 8).

Tabla 5. Valoración de la fuerza de concordancia atendiendo a valores del ICC (Fleiss, 1986)

Valor	Valoración
>0.90	Muy buena
0.71-0.90	Buena
0.51-0.70	Moderada
0.31-0.50	Mediocre
<0.30	Mala o nula

Tabla 6. Resultados de la concordancia inter e intraobservador y validez de la prueba de locomoción

	Coeficiente de correlación intraclase (ICC) p-valor	
Concordancia interobservador	0,999	0,000
Concordancia intraobservador	1,000	0,000

Tabla 7. Resultados de la concordancia inter e intraobservador y validez de la prueba de manipulación

	Coeficiente de correlación intraclase (ICC) p-valor	
Concordancia interobservador	0,991	0,00
Concordancia intraobservador	1,000	0,000

Tabla 8. Resultados de la concordancia inter e intraobservador y validez de la prueba de locomoción + manipulación

	Coeficiente de correlación intraclase (ICC) p-valor	
Concordancia interobservador	0,999	0,00
Concordancia intraobservador	1,000	0,00

## Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, en primer lugar es importante señalar que tras los resultados obtenidos una vez realizadas las pruebas de fiabilidad y observando los altos índices de concordancia que se han logrado en cada uno de los apartados del test (locomoción y manipulación) entre observador experto y aprendiz, así como en las pruebas de fiabilidad intraobservador podemos decir que la

investigadora está totalmente entrenada y capacitada para utilizar el Test of Gross Motor Development de Ulrich, Secon Edition (2000). Estos altos índices de concordancia permiten determinar que el proceso de formación y entrenamiento ha culminado exitosamente, y que se ha conseguido el objetivo propuesto en este apartado de la investigación.

En segundo lugar queremos concretar que con este instrumento ponemos al servicio de los maestros de Infantil un conjunto de pautas de evaluación de la calidad de ejecución de las habilidades motrices básicas conforme al patrón maduro de cada una de ellas con las que pueden ser evaluados los niños.

Para concluir queremos resaltar la idea de que es necesario disponer de instrumentos de evaluación de habilidades motrices locomotoras y manipulativas que centren su atención en la calidad de ejecución, más que la presencia o ausencia de ellas. En esta línea McClenang y Gallahue (1985) afirman que es necesario conocer las debilidades y fortalezas de los niños dando a los docentes la posibilidad de planear y llevar a cabo propuestas de intervención ajustadas a los aspectos deficitarios de las habilidades de locomoción y manipulación en vista a mejorar el patrón maduro de esas habilidades.

### Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis-Psicología.
- Arias, J. L., Argudo, F. M. y Alonso, J. I. (2009). El proceso de formación de observadores y la obtención de la fiabilidad en metodología observacional para analizar la dinámica de juego en minibásquet. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98 (4), 40-45. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44676/01520123000182.pdf?sequence=1>
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Inde.
- De la Cruz, M. V., y Mazaira, M. C. (2009). *Escala de evaluación en la psicomotricidad en preescolar EPP*. Madrid: TEA Ediciones.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- Fleiss, J. L. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. New York: Wiley.
- Folio, M. R. y Fewel, R. R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scale. Examiner's Manual (2nd Edition)*. Austin, Texas: Pro.ed and international Publishers.
- Gil, P., Contreras, R. y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96. Recuperado de



<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23224/00520083000545.pdf?sequence=1>

- González, C. (2001). *Educación Física en Preescolar*. Barcelona: Inde.
- Haeussler, I. M. y Marchant, T. (1994). *Test de desarrollo psicomotor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Manrique, J. C., Vacas, R., Antolín, A., Pedraza, M. A., Monjas, R. y López, V. (2010). Diseño y evaluación de una unidad didáctica sobre las habilidades físicas básicas a través de una metodología de aprendizaje cooperativo. *VII Congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- McCarthy, D. (2006). *Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- McClenahan, B. y Gallahue, D. (1985). *Movimientos fundamentales: Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Médica Panamericana S.A.
- Newborg, J., Stock, J. R., y Wnek, L. (2004). *Inventario de desarrollo Battelle*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rabadán, I. y Rodríguez, A. (2010). Las cualidades motrices dentro de la educación secundaria. Una aproximación conceptual a través de la revisión del temario para oposiciones. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 146. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd146/las-cualidades-motrices-dentro-de-la-educacion-secundaria.htm>
- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Singer, R. N. (1975). *Myths and truths in sports psychology*. New York: Harper & Row.
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development (2nd Edition)*. Austin, Texas: Pro.ed and international Publishers.
- Ureña, N. (2012). *Habilidades motrices*. Murcia: Diego Marín.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A., y Alarcón, F. (2006). *Las habilidades motrices básicas en Primaria. Diseño de un programa de intervención*. Barcelona: Inde.
- Yuste, J. L., Ureña, N., López, F.J., Vera, J. A., y Pedrero, M.C. (2012). *Educación Física en Educación Infantil*. Murcia: Diego Marín.

# LA EVALUACION DE HABILIDADES MOTRICES LOCOMOTORAS Y MANIPULATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD<sup>10</sup>

Raquel Ferriz Vivancos, Nuria Ureña Ortín, Juan Luis Yuste Lucas

(Universidad de Murcia)

## Introducción

Con el fin de orientar los procesos de enseñanza relacionados con lo motriz y corporal y plantear unas líneas pedagógicas de acción es importante conocer y comprender los procesos evolutivos de la motricidad, especialmente en la infancia, permitiendo a los docentes otorgar experiencias gratificantes y exitosas a los niños para conseguir que se integren de manera positiva en su entorno (Gamboa, 2012). Dentro de los elementos esenciales en el desarrollo motor encontramos las habilidades motrices básicas. Estas habilidades constituyen lo que podemos denominar el “*vocabulario básico*” de nuestra motricidad. Es decir, serían los ladrillos, las piezas con las que podremos construir respuestas motoras más ricas, complejas y adaptadas (Ureña, 2012). Por tanto podemos afirmar que son unas capacidades motrices que repercutirán positivamente en la vida activa de cualquiera de los alumnos, posibilitándole obtener un dominio sobre los movimientos humanos elementales que les reportarán satisfacciones tanto a nivel físico, como psicológico o social (Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011). Teniendo como referencia a Conde y Viciano (1997) podemos clasificar este tipo de habilidades en torno a tres núcleos: control y conciencia corporal, manipulaciones y locomoción del cuerpo, dividiéndolo en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 4 a 6 años. En esta investigación nos vamos a centrar en las habilidades de locomoción y manipulación. Los patrones de movimiento de locomoción son posibilidades de movimiento naturales esenciales en el ser humano, que le permiten desplazarse por el espacio. Dentro de la locomoción se desarrollan los desplazamientos naturales (marcha erecta y carrera), los desplazamientos contruados (desplazamientos rítmicos, apoyando diferentes partes del cuerpo, transportando materiales, etc.), saltos y giros (Yuste, Ureña, López, Vera y Pedrero, 2012). Es de suma importancia señalar que, como afirma Gamboa (2010, p. 88):

Los patrones locomotores, además de ser la base para el aprendizaje de técnicas deportivas que impliquen locomoción, tienen un papel fundamental en el desarrollo del

---

<sup>10</sup> La comunicación que a continuación presentamos forma parte de un proyecto concedido por la Universidad de Murcia para la selección de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa, a desarrollar entre profesores universitarios y de educación no universitaria titulado “*El trabajo por proyectos mediante la interrelación de los contenidos motrices y corporales en la Educación Infantil*” para el curso 2013/2014.

niño y la niña, ya que les permite poseer la capacidad de exploración del mundo que lo rodea.

Los patrones de movimiento de manipulación son facultades inherentes al ser humano que le permiten interactuar con objetos. Dentro de la manipulación se desarrollan los lanzamientos y las recepciones. Además, se puede incluir el bote como una habilidad genérica producto de la evolución natural de la habilidad de manipulación. Los patrones manipulativos son fundamentales para el desarrollo del niño, ya que, además de ser la base para el aprendizaje de técnicas deportivas, también les permite interactuar con los objetos, explorarlos y conocerlos. Estos patrones, al igual que los de locomoción, aparecen y van progresando desde el nacimiento a partir de manifestaciones reflejas en el neonato, hasta formas de movimiento donde las acciones segmentarias se presentan integradas (Gamboa, 2010).

Dentro de la bibliografía especializada, se puede encontrar una variedad de tests, baterías o pruebas que proponen evaluar aspectos relacionados con la motricidad. Se puede observar una extensa gama de propuestas que evalúan tanto aspectos puramente motrices como ámbitos de la persona a través de su motricidad (Ruiz y Graupera, 2003). A continuación se hace un recorrido por algunos tests, pruebas o baterías con sus respectivos autores, año de elaboración y sus elementos más representativos:

- *Denver Developmental Screening Test (DDST). Frankenburg (1975).* El test se encuentra dividido en cuatro grandes grupos con el fin de evaluar las siguientes áreas de niños de 0 a 6 años de edad: motricidad gruesa (31 ítems), motricidad fina (30 ítems), lenguaje (21 ítems) y conductas sociales (23 ítems). Los resultados que se obtienen se agrupan en las categorías: no medibles, retraso, en riesgo y normal.
- *Instrumento de observación y evaluación de patrones motores fundamentales. McClenaghan y Gallahue (1985).* Realizan un análisis de los patrones básicos en la primera infancia (2-7 años de edad) y observan los siguientes patrones: Carrera sin obstáculos (recorrido breve con una velocidad razonablemente elevada), salto (simultáneo y sin carrera previa), lanzamiento (de un objeto ligero con una sola mano y sin carrera previa), recepción (de una pelota pequeña y ligera, con ambas manos), pateo (a una pelota tipo fútbol con el pie dominante sin carrera previa). Se determina el estadio alcanzado en inicial, elemental y maduro.
- *Test de desarrollo psicomotor, TEPSI. Haeussler y Marchant (1994).* El objetivo de este test es conocer y evaluar el desarrollo mediante tres elementos: la coordinación, el lenguaje y la motricidad, cada uno correspondiente a un subtest. Haciendo referencia al subtest de motricidad, podemos destacar que está compuesto por 12 ítems que contemplan habilidades motrices por medio de tareas como: saltar con un pie, caminar con la punta de los pies, tomar una pelota, pararse en un pie durante un tiempo determinado, entre otras. Con este test se pueden evaluar niños de 2 a 5 años, cabiendo la posibilidad de agrupar los resultados tanto de forma general como por subtests en: normalidad (mayores o iguales a 14 puntos), riesgo (entre 30 y 39 puntos) o retraso (iguales o menores a 29 puntos).

- *Test of gross motor development. Ulrich (2000)*. El test de desarrollo motor de Ulrich fue validado en 1985 y evalúa dos tipos de habilidades, habilidades locomotrices: carrera, paso saltado, desplazamiento lateral, salto a pata coja, salto a pies juntos, y control de objetos: lanzamiento, bateo de pelota, recepción, pateo y bote de balón en niños de 3 a 10 años. De acuerdo con el protocolo estandarizado, todos los participantes ejecutan tres intentos de cada tarea y se evalúa la presencia o ausencia de los criterios de ejecución. El tiempo de administración de las pruebas es aproximadamente de 15 minutos por participante.
- *Peabody Developmental Motor Scale. Folio & Fewell (2000)*. Evalúa los ítems del desarrollo motor y los aspectos fundamentales del movimiento como las habilidades de los niños hasta los 6 años de edad. Los elementos se organizan en seis categorías de habilidades. La escala de motricidad gruesa incluye las categorías sólo para niños menores de un año: equilibrio estático, locomoción y habilidad con el balón. La escala de motricidad fina incluye las categorías de agarre y la integración visual-motora.
- *Sistema Instrumental para la Medición de la Motricidad de los niños de 1 a 6 años (SIMEM-C.G.). González Rodríguez (2001)*. Este instrumento mide una amplia gama de las áreas motrices de los niños de 1 a 6 años de edad. Se evalúan las destrezas de motricidad gruesa, locomotoras y de control de objetos con las siguientes categorías: caminar, correr, lanzar y atrapar, trepar, reptar, escalar, gatear y saltar.
- *Pauta de observación de patrones motores. Vargas (2004)*. Este instrumento ha sido diseñado y validado para su aplicación en niños de cuatro y cinco años de edad. Mediante el mismo, es posible observar los patrones fundamentales de movimiento, considerando las siguientes variables: equilibrio, cuadrupedia, marcha, vertical (subir y bajar escaleras), salto, lanzamiento, carrera y golpear.
- *Batería psicomotora (BPM). Da Fonseca (2008)*. Esta batería de observación psicomotriz está diseñada para ser aplicada a sujetos de 4 a 12 años con la finalidad de medir las categorías: tonicidad, equilibrio, lateralidad, noción del cuerpo, estructuración espacio temporal, praxia global y praxia fina. La escala de puntuación, de 1 a 4, es de tipo cualitativo a diferencia de otras baterías. El 1 correspondería al sujeto apráxico, incapaz de llevar a cabo la tarea sugerida (insuficiente). El 2 al sujeto dixeráxico, aquel que manifiesta dificultades de control. El 3 corresponde a la realización controlada y adecuada, y el 4 a la realización perfecta, armoniosa y bien controlada.

A continuación se muestra en la Tabla 1 un breve resumen de algunos aspectos importantes de los instrumentos de evaluación anteriormente mencionados.

Tabla 1. Instrumentos para evaluar el desarrollo motor de los niños de Educación Infantil

Autor	Año	Instrumento	Edad	Ámbito de evaluación
Frankenburg	1975	Denver Developmental Screening Test (DDST)	0-6 años	Motriz, cognitivo y social
McClenaghan y Gallahue	1985	Instrumento de observación y evaluación de patrones motores fundamentales	2-7 años	Motriz
Haeussler y Marchant	1994	Test de desarrollo psicomotor, TEPSI	2-5 años	Motriz y cognitivo
Ulrich	2000	Test of gross motor development	3-10 años	Motriz
Folio & Fewell	2000	Peabody developmental motor scale	0-6 años	Motriz
González Rodríguez	2001	Sistema Instrumental para la Medición de la Motricidad de los niños de 1 a 6 años (SIMEM-C.G.)	1-6 años	Motriz
Vargas	2004	Pauta de observación de patrones motores	4-5 años	Motriz
Da Fonseca	2008	Batería psicomotora (BPM)	4-12 años	Motriz

## Metodología

### Objetivo

El objetivo del estudio fue entrenar a la investigadora responsable de llevar a cabo la recogida de información mediante observación en documentos filmados sobre habilidades locomotoras y manipulativas con niños de 4 y 5 años. Al respecto, dicha investigadora responsable de analizar la información, fue sometida a entrenamiento y, una vez realizada esta fase, se llevó a cabo el tratamiento estadístico correspondiente para la fiabilidad intraobservador e interobservador.

### Participantes

El número de participantes está formado por 10 niños y niñas (4 niños y 6 niñas) de edad comprendida entre 4 y 5 años, pertenecientes a un centro educativo de la ciudad de Murcia. Al respecto, para la selección de los participantes hemos utilizado un muestreo por conveniencia (no probabilística intencionada) que, como señalan Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual, y Vallejo (1995), es la muestra que no pretende representar a aquella población objetivo de estudio, sino tan sólo incrementar información al respecto.

### Diseño

El método de esta investigación es cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional.

### Instrumento

Para medir las habilidades motrices de locomoción y manipulación de los niños y niñas se realizó una adaptación de la pauta de observación de patrones motores en niños de 4 a 5 años de Vargas (2004). El instrumento original de Vargas evalúa las siguientes conductas motrices generales: equilibrio, cuadrupedia, marcha horizontal y vertical, salto horizontal y vertical, lanzamiento,

carrera y golpear. Para la aplicación del instrumento se realizó una adaptación del mismo fundamentada en dos criterios (Tabla 2): el contexto y las características del desarrollo evolutivo de los alumnos seleccionando aquellas que, por su alta presencia en los momentos lúdicos en la infancia, son las más observables y constituyen la base para el aprendizaje de habilidades más complejas (McClenaghan y Gallahue, 1985). El tiempo aproximado de administración de las pruebas fue de quince minutos por participante.

*Tabla 2. Pauta de Observación de conductas motrices adaptada*

<b>CONDUCTAS MOTRICES GENERALES</b>	
<b>LOCOMOCIÓN</b>	
Cuadrupedia (mano-rodilla)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postero-anterior</li> <li>• Antero-posterior</li> </ul>
Marcha horizontal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postero-anterior continua</li> <li>• Antero-posterior continua</li> <li>• Con detención a una orden verbal</li> <li>• Con punta de pies</li> <li>• En talones</li> <li>• Sobre una viga</li> <li>• Lateral sobre una viga</li> </ul>
Carrera horizontal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postero-anterior continua</li> <li>• Antero-posterior continua</li> <li>• Con detención a una orden verbal</li> </ul>
Salto horizontal con dos pies juntos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postero-anterior</li> <li>• Antero-posterior</li> <li>• Lateral derecha</li> <li>• Lateral izquierda</li> </ul>
Salto vertical con dos pies juntos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 cm.</li> <li>• 30 cm.</li> <li>• 45 cm.</li> </ul>
<b>MANIPULACIÓN</b>	
Lanzamiento con dos manos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postero-anterior sobre el nivel de sus hombros</li> <li>• Hacia arriba bajo el nivel de sus hombros</li> </ul>
Bote	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Golpeo bajo el hombro (botar)</li> </ul>

Posteriormente a la recogida de los datos mediante la filmación de las pruebas motrices, y antes de proceder al análisis de los mismos, se llevó a cabo un proceso de formación para la observación y el estudio de los vídeos basado en la propuesta de Arias, Argudo y Alonso (2009) siguiendo las fases especificadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Fases del proceso de formación para la observación y el estudio de vídeos

SESIONES	FASES
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar el objetivo de la formación del observador.</li> <li>• Fijar calendario, horario y lugar de las sesiones.</li> </ul>
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y comprender los conceptos básicos de observación.</li> <li>• Explicar las fases a seguir en el proceso.</li> <li>• Explicar cómo completar la hoja de registro de datos.</li> <li>• Completar el registro de varias unidades de análisis acotadas.</li> <li>• Discutir desacuerdos.</li> </ul>
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repaso de criterios y planteamiento de dudas.</li> <li>• Completar el registro de varias unidades de análisis de larga duración.</li> <li>• Revisar posibles desacuerdos.</li> </ul>
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las filmaciones para establecer la fiabilidad interobservadores una vez concluido el proceso de formación.</li> </ul>
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visto bueno al observador con fiabilidad superior al 80%.</li> </ul>

Tras recibir autorización de la dirección del centro escolar y de las tutoras de Educación Infantil, se solicitó a los padres el consentimiento informado para la filmación de las pruebas con los menores. Una vez consentida la colaboración en el estudio, se presentaron a los niños las pruebas a realizar dentro de un contexto significativo y motivador. Los niños debían pasar las pruebas para ayudar a Carlota, la protagonista de un cuento motor, pidiendo que prestaran atención e hicieran las pruebas con la mayor habilidad posible. El test se aplicó de forma individual o en pequeños grupos, previa explicación y demostración de cada una de las pruebas.

El investigador fue sometido a un proceso de entrenamiento en el reconocimiento de los resultados de las pruebas que fueron utilizadas para esta investigación. La duración de este entrenamiento fue de un mes.

Para hallar la concordancia intra e interobservador, se llevaron a cabo diferentes procesos. Así, para establecer la concordancia interobservador, se llevó a cabo un diseño a doble ciego, dos investigadores, un experto y la persona que ha llevado a cabo la investigación. Para la concordancia intraobservador, se estableció un diseño a simple ciego, un investigador.

#### *Procedimiento*

En este apartado se detallan todas y cada una de las fases desarrolladas durante la investigación de forma resumida (Tabla 4).

Tabla 4. Evolución temporal de las fases de la investigación

ETAPAS	FASES	MOMENTOS
PREPARACIÓN INICIAL	Revisión bibliografía Elección del instrumento Elección del Centro escolar Planteamiento del estudio	Noviembre 2013
MUESTRA	Elección de los participantes para entrenamiento Consentimiento informado padres	Diciembre 2014
VALIDACIÓN	Adaptación del instrumento	Diciembre 2014
RECOGIDA DATOS	Recogida cuantitativa datos Formación del observador	Febrero 2014
FIABILIDAD	Intraobservador Interobservador	
ANÁLISIS DE DATOS	Tratamiento de datos e informe final	Marzo 2014

El material que se precisó para llevar a cabo el estudio fue la adaptación de la pauta de observación de patrones motores en niños de 4 a 5 años de Vargas (2004), una cámara de vídeo y un ordenador portátil.

Los datos registrados fueron almacenados mediante una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010 de Microsoft en archivos de extensión .xlsx, siendo posteriormente capturados y archivados por un paquete de programas estadísticos.

Para las pruebas de concordancia intra e interobservador, correspondiente al apartado, se ha utilizado un ANOVA de dos vías para la fiabilidad (coeficiente de correlación intraclass, ICC) y un ANOVA de medidas repetidas entre las mediciones de los investigadores para verificar el error sistemático y los intervalos de confianza (IC) del 95%.

Para establecer la significación estadística, se utilizará un valor de  $p \leq 0.05$ .

Todos los cálculos se realizaron con los programas Microsoft Excel 2010 e IBM SPSS en su versión 19 para Windows.

## Resultados

Tras el análisis del coeficiente de correlación intraclass (ICC) para establecer la concordancia inter e intraobservador, y atendiendo a las recomendaciones de Fleiss (1986) (Tabla 5) para poder emitir un juicio sobre la valoración de los resultados se observó que tanto la concordancia interobservador como la intraobservador pueden ser valoradas como muy buenas (Tabla 6).



Tabla 5. Valoración de la fuerza de concordancia atendiendo a valores del ICC (Fleiss, 1986)

Coeficiente de correlación intraclase (ICC)	Concordancia
>0,90	Muy buena
0,71-0,90	Buena
0,51-0,70	Moderada
0,31-0,50	Mediocre
<0,30	Mala o nula

Tabla 6. Resultados de la concordancia inter e intraobservador y validez de la prueba

	Coeficiente de correlación intraclase (ICC)	p-valor
<b>Concordancia interobservador</b>	0,985	0,00
<b>Concordancia intraobservador</b>	0,981	0,00

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se analizó la fiabilidad de la investigadora para la utilización de la adaptación de la pauta de observación de patrones motores en niños de 4 a 5 años de Vargas (2004). Tras el análisis y valoración de los resultados se puede decir que la investigadora está capacitada para su aplicación, por lo que se puede decir que el proceso ha concluido exitosamente.

Asimismo, con este instrumento presentamos a los docentes de Educación Infantil un conjunto de pautas para la evaluación de la calidad en la ejecución de las tareas motrices con el que se puede constatar de manera real el estado del desarrollo psicomotor de los niños, considerando indispensable realizar más estudios sobre esta temática (Gamboa, 2010, 2012).

Finalmente, resaltamos la idea de que un buen desarrollo motor está influenciado por la calidad de las actividades motrices que se lleven a cabo en el aula de Educación Infantil y de la estimulación que los niños y niñas reciben en el área motora, como indican Cabrera y Sánchez (1982) con tareas orientados a conseguir control sobre su propio cuerpo. Para la optimización del desarrollo motor y poder colaborar con el desarrollo integral del niño, es muy importante una buena evaluación en las conductas motoras (principalmente), afectivas sociales y cognitivas ya que va a permitir el desarrollo de aptitudes y actitudes globales (Monge y Meneses, 2002). Así pues, en estos procesos de aprendizaje destacamos la labor que desempeña el docente como formador y guía y la importancia de la evaluación, que proporciona una información muy valiosa para orientar al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1995). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis-Psicología.
- Arias, J. L., Argudo, F. M. y Alonso, J. I. (2009). El proceso de formación de observadores y la obtención de la fiabilidad en metodología observacional para analizar la dinámica de juego en minibásquet. *Apunts: Educación física y deportes*, (98), 40-45. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/>
- Cabrera, M. C. y Sánchez, C. (1982). *La estimulación precoz: Un enfoque práctico*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Cerdas, J., Polanco, A. y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: Características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Educación*, 26 (1), 169-182. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion>
- Conde, J. L. y Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Da Fonseca, V. (2008). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Fleiss, J. L. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. New York: Wiley.
- Frankenburg, W. (1975). *Denver development screening test (D.D.S.T.)*. USA: University of Colorado Medical Center.
- Folio, M. R. & Fewel, R. R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scale. Examiner's manual (2nd Edition)*. Austin, Texas: Pro.ed and international Publishers.
- Gamboa, R. (2010). *Evaluación del grado de presencia o ausencia de los patrones fundamentales de movimiento en niños y niñas de 4 y 5 años de edad pertenecientes a instituciones educativas de nivel parvulario de JUNJI, INTEGRAL y Ministerio de Educación de la ciudad Viña del Mar. Propuesta de intervención para el logro de los patrones fundamentales de movimiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18585620.pdf>
- Gamboa, R. (2012). Pautas de evaluación de seis habilidades motrices básicas en niños y niñas de 5 y 6 años de edad. *Revista Motricidad Humana*, 13(1), 20-27. Recuperado de <http://www.revistamotricidad.com/>
- González Rodríguez, C. (2001). *Educación Física en Preescolar*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- González González de Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., López Prado, J. y Riaño González, C. (2009). Disponibilidad de las Habilidades Motrices en escolares de 4 a 14 años.

- Aplicabilidad del test de Desarrollo Motor Grueso de Ulrich. *Aula Abierta*, 37(2), 19-28. Recuperado de [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/)
- Haeussler, I. M. y Marchant, T. (1994). *Tepsi: Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Manrique, J.C., Vacas, R. y Gonzalo, L. A. (2011). *Las habilidades físicas básicas: Una buena oportunidad para la cooperación: Unidades didácticas y experiencias en educación primaria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- McClenaghan, B. y Gallahue, D. (1985). *Movimientos fundamentales: Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos aires, Argentina: Medica Panamericana S.A.
- Monge, M. A. y Meneses, M. (2002). Instrumentos de evaluación del desarrollo motor. *Educación*, 26(1), 155-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026113>
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid, España: Gymnos.
- Ruiz, L. M. y Graupera, J. (2003). Competencia motriz y género entre los escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 3(10), 101-111. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista.html>
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development (Second Edition)*. Austin, Texas: Pro-Ed Publishers.
- Ureña, N. (2012). *Habilidades motrices*. Murcia: Diego Marín.
- Vargas, C. R. (2004). *Pauta de observación de patrones motores en niños de 4 a 5 años: Diseño, validación observación de desarrollo motor y propuesta de estimulación* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Yuste, J. L., Ureña, N., López, F. J., Vera, J. A. y Pedrero, M. C. (2012). *Educación Física en Educación Infantil*. Murcia, España: Diego Marín.

# EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.

## UNA MIRADA AL ENTORNO: LAS FAMILIAS CUENTAN

Mariana Collado Martínez<sup>(1)</sup>, Vicente Santos-Orejón Montoya<sup>(2)</sup>

(<sup>(1)</sup> CEIP Jiménez de Córdoba de Villarrobledo, Albacete, (<sup>(2)</sup> CEIP La Alameda de Poblete, Ciudad Real)

### Introducción

La experiencia que presentamos consta de dos partes interrelacionadas; la primera de ellas se refiere a la fundamentación teórica, que pone de manifiesto la necesidad de contextualizar los programas educativos y el uso metodologías activas y colaborativas, desde un enfoque comunitario en las aulas.

La segunda parte se refiere a la propuesta y experiencia realizada a partir del modelo colaborativo-familiar. Con este modelo, que proponemos, pretendemos introducir cambios sustanciales tanto en los modelos didácticos como en la interrelación familia-escuela. Se pretende “abrir las puertas” de los centros educativos a la comunidad, en este caso a las familias como uno de los pilares donde se apoya la educación, tanto en los procesos formales como informales. La interrelación del centro educativo con su entorno, y por tanto la necesidad de dar una verdadera respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, a las características de ese entorno en concreto contribuyen a la mejora de la calidad educativa.

En definitiva, se pretende contribuir a la mejora de la escuela y para ello creemos necesario fomentar la actitud investigadora e innovadora de los propios docentes a través de procesos de formación permanente.

### Primera parte: los comienzos

*“¿Qué tal te ha parecido la experiencia de participar en las actividades programadas dentro del aula?”*

*“Una experiencia muy positiva, es la primera vez que tengo esta oportunidad. He visto lo qué hace mi hijo y cómo lo hace, con quienes se relaciona.... He sentido que puedo aportar mis conocimientos...Me gustaría repetir...”*



Figura 1. "Proyectos de Los Castillos" Aula de 3 años. Villarrobledo (Albacete) 2013

Con esta pregunta a uno de los participantes en la experiencia realizada en la etapa de Educación Infantil, comienza una propuesta del MODELO "colaborativo-familiar". Donde la participación planificada, organizada y sistemática de las familias en el contexto del aula pretende contribuir a mejorar el clima escolar.

Hemos de enmarcar esta experiencia dentro las líneas de investigación que las universidades españolas están llevando a cabo sobre la organización y dirección de los centros educativos, que Martín-Cerrillo (2007:419) propone, concretamente La cultura y clima escolar, centrándonos como tema específico *en la cultura colaborativa y clima sociorrelacional*.

#### *Breve reseña histórica: Los movimientos de mejora en la escuela*

La idea de mejora en la escuela ha sido una constante a lo largo del tiempo. Las constantes reformas educativas que han tenido lugar, en nuestro país, sin embargo no han dado los frutos esperados, en ocasiones se ha quedado en "buenas intenciones".

Si nos remontamos a finales del siglo XIX y principios del XX, el nacimiento de del movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva, surge como consecuencia del descontento con respecto a la educación tradicional del momento y propone cambios para mejorar la situación de la escuela. En la actualidad, principios del siglo XXI, muchos de los docentes manifestamos nuestro descontento con los sistemas tradicionales en la aplicación de modelos didácticos, organización de los centros escolares, elaboración de proyectos educativos descontextualizados,...

Este movimiento, a pesar de su larga tradición e influencia en países de nuestro entorno, apenas ha calado en el sistema educativo español. Ese fenómeno posiblemente haya que achacarlo a nuestra tradicional falta de autonomía escolar, que ha hecho que el centro, como unidad educativa, se haya visto relegado a un segundo término. Sin embargo, la aparición de algunos

buenos trabajos dedicados monográficamente al tema están abriendo la puerta a un mundo de nuevas posibilidades (Bolívar, 1999; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002).

Entre los programas más exitosos el se encuentran el Halton Project (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el famoso proyecto Improving the Quality of Education For All (IQEA) (Ainscow, Southworth y West, 1994; Hopkins y West, 1994).

#### *Apertura de los centros al entorno*

La intervención escolar se centra en procesos de enseñanza- aprendizaje, pero no hay que olvidar que en estos procesos incide de forma decisiva el contexto del alumnado. El entorno se identifica con el medio ambiente que rodea a los individuos, en este sentido el enfoque ecológico se dirige a analizar cómo los individuos se acomodan a los cambios del ambiente. La investigación ecológica enfatiza que no hay que limitar las investigaciones a los estudios de laboratorio; la mayoría deben realizarse en un medio pedagógico real.

Pérez-Gómez (2005: 162) define la cultura escolar como:

el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.

En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.

### **Segunda parte: descripción del proyecto de innovación**

#### *Introducción*

El presente trabajo muestra una experiencia realizada en la etapa de Educación Infantil, en el primer nivel del segundo ciclo, cuya finalidad es valorar la pertinencia de la puesta en práctica del modelo colaborativo-familiar. El punto de partida se sitúa en la participación planificada y sistemática de las familias en el contexto del aula.

Queremos hacer hincapié que todo el trabajo, aquí expuesto, está enfocado exclusivamente a la participación-colaboración de las familias, en ningún momento, la intervención en el aula, intervención que se ubica en la investigación por parte de los alumnos. Entendida ésta como el proceso de búsqueda de soluciones a problemas que surge en la vida de los niños y niñas, de su entorno y que son de su interés. La investigación puede entenderse como una forma de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos según los principios metodológicos relacionados con una concepción constructivista del aprendizaje.

Dentro de esta concepción, la metodología de proyectos se vislumbra como una forma de dar gran protagonismo a los alumnos, en la decisión y gestión de la tarea. Esta tarea les estimula a tomar decisiones, analizar, reflexionar, formular hipótesis, buscar información, es decir a pensar guiados por el profesor.

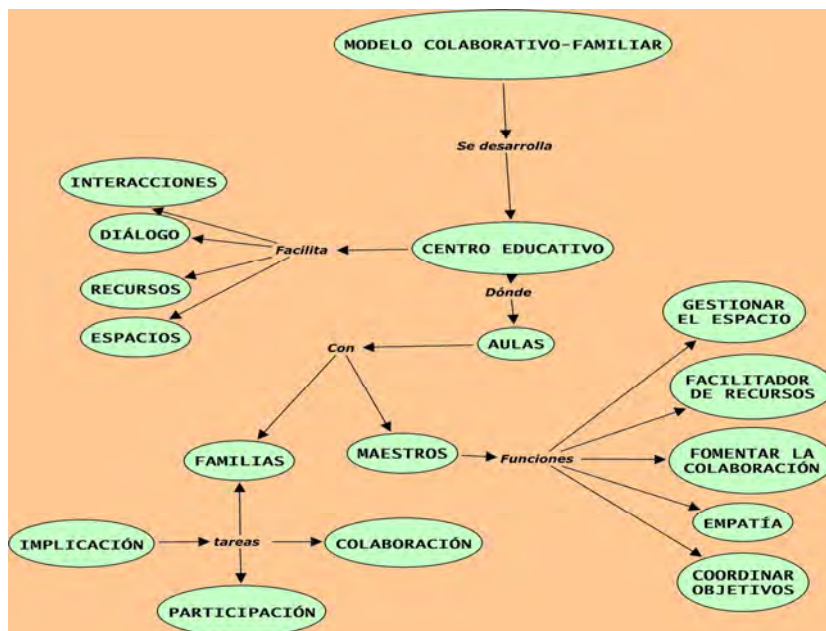


Figura 2. Propuesta del modelo colaborativo familiar

#### Aplicación del modelo: ¿Cómo se ha puesto en marcha?

La aplicación del modelo Colaborativo-Familiar conlleva poner en marcha una serie de acciones que nos proporcionen información lo más precisa posible para establecer unas metas, unos objetivos concretos. Son las siguientes:

#### Diagnóstico de necesidades: Exploración del contexto

Es el punto de partida, implica analizar el contexto donde nos situamos. En este caso se trata de grupo de alumnos de la clase de tres años A (sólo hay un aula de este nivel en el centro). La clase de 3 años está formada por 25 alumnos, que se incorporan por primera vez al centro educativo, de los cuales 14 son niños y 11 niñas. La realidad del aula desde el punto de vista cultural es la siguiente: hay tres alumnos de venta ambulante, 1 de origen árabe, 3 de origen rumano y una alumna de origen ucraniano. De los 25, tres no hablan español al inicio del curso.

Con respecto a las familias, cuatro de ellas no han tenido otros hijos escolarizados en el centro con anterioridad, los veintiuno restantes conocen la dinámica del centro así como las normas de funcionamiento y convivencia y los distintos documentos organizativos del mismo.

Los métodos empleados son: autoobservación, grupos de discusión, análisis de contenido, encuestas, observación participante, los instrumentos de recogida de datos: cuestionarios,

entrevistas, diarios, fotografías y grabación en vídeo. A continuación detallo los utilizados para el diagnóstico de necesidades.

La evaluación inicial (realizada a comienzos de septiembre) para el diagnóstico de necesidades ha consistido en realizar:

- *Entrevistas individuales* con cada una de las familias para recabar información de diferentes aspectos: referidos al propio niño (afectivo, social, cognitivo, físico y motor), referidos a las familias (datos personales, nivel de estudios, profesión...) y referidos al entorno de éstas (aficiones, actividades de ocio y tiempo libre,...).
- *Encuesta inicial*, donde hemos recogido información acerca de la disponibilidad que tienen las familias para participar en aula, expectativas con respecto a la educación infantil, en concreto en el nivel de tres años y, finalmente, propuestas de tareas para trabajar en el aula. Esta encuesta ha sido realizada de forma anónima para facilitar que cada persona se pueda expresar libremente y exponga, realmente, lo que piensa.
- *Reunión general*, para comunicar a las familias las competencias, objetivos, contenidos y metodología de trabajo. En esta reunión, he tratado de fomentar en las familias el interés por conocer el funcionamiento del aula, conocer cómo se desenvuelven sus hijos dentro del aula e intentar hacerles partícipes de un proyecto común. Toda la información es comunicada de forma verbal y por escrito (dossier inicio de curso). En cuanto a la participación planificada, que es la parte que nos ocupa, tratamos aspectos tales: cómo se puede llevar a cabo y sobre qué competencias y contenidos se puede desarrollar, durante cuánto tiempo van a actuar en el aula y en qué horario (la reunión es grabada en vídeo, previo permiso).

Esta grabación permite, posteriormente, realizar un *análisis de contenido* de todas las intervenciones, tanto desde el punto de vista verbal como del lenguaje corporal, gestos y movimientos que nos aportan mucha información, a veces reforzando los expresados, otras contradiciendo el mensaje oral.

### *Toma de decisiones*

Después de la reunión, concluyo que el 80% (en la evaluación anterior aparece 90%) de las familias están dispuestas a colaborar en el aula, si bien es necesario ajustar los horarios en algunos casos y compatibilizarlos con su jornada laboral.

Distribuimos los grupos, definimos las tareas, establecemos el día y la hora, datos que expongo en el tablón de información a las familias.

El 20% restante comunica la imposibilidad de trabajar de forma presencial, y en un caso me proponen la posibilidad de colaborar en otro tipo de actividades; en otro caso se incorpora posteriormente a los grupos establecidos y los dos casos



*Tabla 1. Planificación de objetivos*

Promover la participación activa y sistemática de las familias dentro de las aulas.  
 Establecer canales para hacer eficaz la participación familiar.  
 Orientar a las familias durante todo el proceso.  
 Desarrollar hábitos de exploración e investigación en los alumnos.  
 Contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

*Tabla 2. Competencias relacionadas con la familia*

SABER	Conocer la realidad del sistema educativo donde desarrollar el trabajo. Conocer los objetivos y contenidos de aprendizaje del nivel educativo de sus hijos	Conocer los fundamentos teóricos y prácticos en contextos escolares Aproximarse al conocimiento de las características del entorno escolar dónde se desenvuelven los alumnos
SABER HACER	Intervenir de forma directa en las sesiones programadas. Adecuar el trabajo a poblaciones específicas. Saber participar en las actividades que se desarrollan en el contexto del aula, guiando al niño.	Analizar situaciones educativas y propuesta de estrategias de mejora. Saber escuchar a los niños desde su punto de vista y valorar los trabajos realizados. Saber aportar diferentes experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que los maestros aprenden de las propias familias y de los niños.
CONVI VENCIA	Aprender a comunicarse con eficacia con las otras familias y con el maestro/a. Aprender a trabajar en equipo.	Reconocer y valorar la diversidad étnica, cultural y social. Implicarse activamente en el proyecto educativo del aula.

*Tabla 3. Competencias relacionadas con el docente*

Competencias relacionadas con el saber estar relacionadas con el docente.

Tener una actitud positiva para favorecer la participación activa de la familia en la escuela creando verdaderos lazos de unión y de colaboración.  
 Fomentar las relaciones entre las familias.  
 Fomentar una verdadera relación y colaboración familia-escuela.  
 Construir climas de colaboración y de trabajo.

*Desarrollo*

Las familias que intervienen en el aula, en cada una de las sesiones programadas, han realizado algunas tareas previas de suma importancia, tareas que llevan implícitas valores que no se transmiten, de forma oral, sino que forma parte de sistema de relaciones que se crean entre los participantes cuando se le ofrece las oportunidades para ello. Estas tareas han sido reuniones para concretar las tareas que realizarán en cada una de las sesiones, acuerdos sobre la metodología, reparto de papeles y preparación de material, todo ello supone fomentar en las

familias un clima de relación e interacción, de organización y planificación, un conocimiento más profundo de todo aquello que ocurre en el aula, establecer lazos de unión en torno a un objetivo: la educación de sus hijos, en definitiva en sentirse protagonistas activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y crear un clima de relaciones positivo.

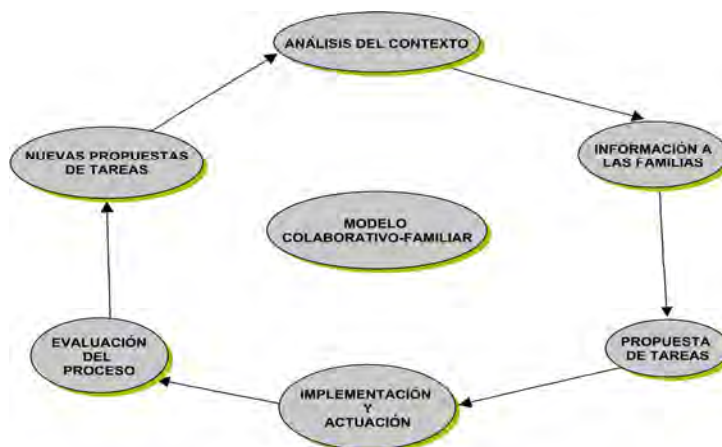


Gráfico 1. Representación gráfica de la aplicación

En los grupos de discusión han surgido cuestiones muy interesantes y que ya no sólo se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino que tiene más bien que ver con actitudes, valores y sentimientos. En este sentido, las familias afirman que este tipo de trabajo les ha permitido valorar más el trabajo de los docentes, comprender la labor que realizan, sentirse importantes, sentirse protagonistas, una madre decía “*me hacen caso a mí, hoy soy protagonista*”.

Alegría, ayuda, colaboración, coparticipación, respeto, tolerancia, comprensión, proyecto en común, interacciones positivas... Han sido algunos de los sentimientos y valores que han surgido a lo largo de esta experiencia.

El modelo colaborativo es la representación de las formas de conocimiento y acción que caracterizan las Instituciones educativas centradas en la mejora, cuya base es el trabajo en equipo, el clima social empático-cooperativo, el sistema de interacción de toma de decisiones en común y el liderazgo centrado en la participación, pero este modelo es más clarificador cuando se aplica a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la consolidación del “aula” como una “comunidad de aprendizaje” indagación e innovación colaborativa. (Medina, 2011:66).

#### *Proyección del modelo en la realidad educativa*

En el centro educativo en que se inserta esta experiencia partimos, de la baja participación real de las familias en la escuela, lo que me he animado a establecer la conveniencia de la IMPLICACIÓN-PARTICIPACIÓN en la actividad cotidiana del centro educativo, de cara a la integración social y educativa y para ello creemos necesaria una escuela abierta y cercana a la comunidad, donde los familiares adquieran protagonismo como colaboradores educativos incrementando la eficacia.

### *Incidencia en el desarrollo profesional*

Esta experiencia nos ha facilitado conocer en profundidad la situación cultural y social de las familias, sus creencias y sistema de valores para llegar a comprender mejor sus comportamientos y pensamientos con respecto a la escuela. Desarrollar una actitud empática, necesaria para comprender sus intereses, actuaciones y necesidades. Un intercambio continuo de ideas, sentimientos, valores y un acercamiento real e igualitario. Un trabajo compartido en el sentido de crear expectativas positivas con respecto a la escuela.

La educación ha de adaptarse a los cambios sociales y culturales y a los nuevos requerimientos científicos y tecnológicos. La clave para dicha adaptación es indudablemente el profesorado, protagonista de la adaptación y promotor de los cambios. De ahí la necesidad de su continua actualización y formación en los campos científico, didáctico, tecnológico y cultural.

### **Discusión y conclusiones**

El adecuado desarrollo y progreso escolar va a depender, entre otros factores, del tipo de relaciones y participación que se establezcan entre la institución familiar y la institución escolar y prácticas que ambas instituciones asuman en cada contexto sociocultural concreto. Las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino con demás agentes educativos.

En cuanto a las familias, conclusiones extraídas a partir de las entrevistas y grupos de discusión, según las familias participantes, manifiestan que:

- Experiencia positiva, esta iniciativa les permite compartir con sus hijos/as una experiencia de aprendizaje, interacción y disfrute con sus propios hijos, con los demás niños y con el resto de madres/padres.
- Se sienten parte integrante del proyecto común del aula, son partícipes y conocedores de todo lo que ocurre en el aula, y lo viven en primera persona.
- Consideran que se les ofrece la oportunidad de opinar, consensuar y colaborar de una manera activa.
- Se le invita a reflexionar sobre aspectos que en un primer momento no se habían planteado: rendimiento, metodología de trabajo dentro del aula y organización escolar.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Decreto 138/2002, de 8 de Octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 67/2007, de 29 de Mayo por el que se ordena y se establece el currículo para el 2º ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Levin, H. M. (1997). *Accelerated Education for an Accelerating Economy* (Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, Chinese University of Hong Kong).
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Mc Graw Hill.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Sanz y Torres. UNED.
- Medina, A (Coord.). (2011). *Innovación de la educación y la docencia*. Editorial Universitas. Ramón Areces.
- Murillo, F. J., Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La Mejora de la Escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Gómez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.



# PLAN DE ACTUACIÓN EN EL AULA DE 5 AÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

M.<sup>a</sup> del Mar Ruiz Paredes

(*Maestra Graduada en Educación Infantil*)

## Introducción

Según el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se contempla que la inteligencia emocional es una de las competencias que debe adquirir el alumnado de estas edades.

La educación infantil, según Guillermina Baena (2005), no sólo implica el desarrollo de la inteligencia en el plano intelectual, sino que el aspecto emocional también desempeña un papel importante en la vida del niño, ya que éste lo prepara para afrontar y resolver los problemas de la vida cotidiana. Así pues, trabajar con las emociones es fundamental y es algo que puede y debe hacerse desde esta etapa.

Los alumnos de Educación Infantil empiezan a formar el concepto de sí mismo diferenciándose de lo que les rodea a partir de los 5 años, y es en este momento cuando empiezan a construir su propia identidad y a afianzar las relaciones con los otros. Por ello es importantísimo que a estas edades sea la propia escuela la que comience a enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de las estrategias y habilidades emocionales básicas necesarias. Los niños y niñas de infantil deben aprender todas las destrezas y capacidades que le permitan comportarse y relacionarse de manera positiva en las distintas situaciones sociales de la vida. Ahora bien, no podemos olvidar el papel que juegan los padres también, ya que la mayoría de las habilidades emocionales a estas edades se adquiere mediante técnicas de modelado y observación.

El trabajo que aquí se presenta es un proyecto para ser llevado a la práctica en el aula de cinco años de Educación Infantil con el propósito de trabajar la competencia emocional, y para ello se ha diseñado una serie de actividades que nos ayudarán a conseguir los objetivos que hemos formulado; pero antes de adentrarnos en el mismo nos parece necesario detenernos en una *fundamentación histórica* sobre este tema y que argumente lo suficiente nuestra propuesta.

La inteligencia emocional es un término respectivamente nuevo que introducen Peter Salovey y John Mayer en 1990. Ambos definen la Inteligencia social como la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Pero es Goleman quien populariza este concepto en la década de los noventa.

En cuanto a la inseguridad que los niños presentan ante este tema, Shapiro (2001) sostiene que el desarrollo socioafectivo del niño está influido por dos grandes inconvenientes: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión. Su desarrollo emocional es mucho más vulnerable por las calamidades y privaciones de afecto a que están expuestos. No tienen modelos para desarrollar competencias que necesitan para la vida presente. La escuela puede ayudar en la adquisición del aprendizaje emocional de los niños, promoviendo la educación y el aprendizaje de las emociones. Por esta razón, López Cassá (2003) opina que las competencias socio-emocionales son un aspecto básico en el desarrollo humano y la preparación para la vida. Y si entre todos, familia y escuela, ponen de su parte, el resultado será que tendremos niños con autoestima suficiente, optimistas, que entenderán los sentimientos de los demás y superarán sin dificultad las frustraciones. Así pues, ésta es una tarea que urge si queremos que nuestro alumnado logre adquirir las competencias y habilidades sociales necesarias.

En el ámbito escolar las habilidades de inteligencia emocional no tienen un tratamiento curricular similar al de las otras áreas del currículo, sino que tienen su asiento en los programas de acción tutorial y transversalidad; y dichas habilidades deben enseñarse, aprenderse y entenderse como si fueran contenidos conceptuales, e igualmente tienen que ponerse en práctica como contenidos procedimentales (comportamientos que deben manifestarse en las relaciones diarias entre alumnos y profesores en la comunidad educativa). Como consecuencia de ello, y según Vallés (2000), debe producirse una serie de actitudes positivas de sensibilización ante la necesidad de descubrir las emociones y sentimientos propios y ajenos para mejorar las relaciones interpersonales.

El proyecto de actuación que se expone aquí se compone de una amplia secuencia de actividades para conseguir adaptarse a las características individuales de los alumnos. Y para ello se realiza una planificación con todos sus elementos con el fin de concebir un aprendizaje escolar basado en técnicas y actividades relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional. Con las diferentes tareas que se plantean se intenta estimular y fortalecer la inteligencia emocional de los pequeños mediante experiencias en la escuela, ya que el cerebro a estas edades se desarrolla según la interacción de los niños con su entorno. Por esta razón, se propone un plan de trabajo destinado a desarrollar la competencia emocional mediante la observación, imitación e instrucción.

Una vez expuesta la base teórica pasamos a detallar los *objetivos* que se pretenden conseguir con la puesta en práctica de nuestra propuesta:

1. Aprender a aplicar las emociones positivas para facilitar la convivencia en la escuela.
2. Comprender las propias emociones y las de los demás.
3. Controlar las propias emociones.
4. Alentar al alumnado a expresar lo que sienten y piensan de manera positiva.
5. Enseñar al alumnado a asumir responsabilidades.
6. Darse cuenta de la importancia de sentirse valorados y comprendidos por los demás.

7. Valorar la importancia de escuchar a los demás.

En relación con los objetivos diseñados, se pretende desarrollar los siguientes *contenidos* con el alumnado de cinco años:

- Conocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Emociones: positivas y negativas.
- La empatía
- Habilidades sociales, verbales y no verbales.
- La automotivación.
- Optimismo y autoestima.
- La comunicación.
- El control de los propios sentimientos.
- La responsabilidad.
- La solución de problemas.

### **Metodología**

Dado que la metodología debe estar basada en los niños, en su forma de desarrollarse y aprender, se hace necesario poner en práctica una enseñanza individualizada y personalizada, partiendo de la motivación, interés y la propia curiosidad de los niños, logrando así un aprendizaje activo y significativo. Así, la metodología que se propone es de corte reflexivo, con la finalidad de potenciar la adquisición de las habilidades de la *inteligencia emocional*.

El desarrollo de la propuesta se llevará a cabo basándose en la colaboración entre iguales, su participación en las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre el mismo, y el diálogo será la base de todas las actividades que se hagan en el aula. Todo ello se desarrollará favoreciendo la actividad conjunta bajo la observación de la maestra para normalizar las diferentes situaciones y conductas que se presenten, ya que ésta es el principal referente para los niños.

Las *actividades* que planificamos para llevar a la práctica los contenidos van dirigidas a la consecución de nuevos aprendizajes. Por este motivo, nos proponemos que en todo momento los alumnos construyan aprendizajes significativos estableciendo lazos entre los nuevos conocimientos y los que ya han adquirido.

Comenzamos siempre las sesiones con dos actividades comunes. Para este apartado se han diseñado dos tipos de tareas:

- *“El libro viajero de las emociones”*. Se realizará con la colaboración de las familias. Cada viernes un niño se llevará el libro viajero, y escribirá o dibujará en él las distintas emociones que ha sentido a lo largo del fin de semana. Cada familia puede decidir qué poner en el libro,



si un dibujo con la emoción, pegar un objeto, escribir un cuento..., con el propósito de que en la próxima sesión el niño cuente a sus compañeros lo que ha puesto en él y el porqué.

- “*La cuerda de las emociones*”. Esta actividad ayudará a cerrar cada sesión y consiste en una cuerda que tendremos colocada en la zona de la asamblea. En ella los niños colgarán aquellos dibujos que hayan realizado sobre las emociones que han sentido a lo largo de la semana, bien de algo puntual o durante la sesión realizada. Cada alumno colocará su emoción dibujada o escrita y se la mostrará al resto de sus compañeros, después si algunos de ellos coinciden, deberán poner una pinza en aquellas emociones que comparten con otros niños.

Para realizar el resto de las actividades aprovechamos las asambleas. Cada una de ellas comenzará con la narración de un cuento relativo a la emoción o habilidad que queramos trabajar ese día con los niños. Los cuentos que contemos estarán relacionados con la educación en valores y adaptados a la edad de los discentes.

Comenzamos trabajando aquellas actividades relacionadas con la motivación, ya que a estas edades se presentan muchas frustraciones y conflictos debido a que la motivación de los pequeños es algo abstracta todavía y lo que impera es su egocentrismo y los celos que se presentan. Las actividades nos van a ayudar a que los niños expresen y canalicen sus propias emociones. Se les brindará la oportunidad de tener modelos inteligentes a seguir, y al enseñarles a comunicarse, compartir y comportarse en convivencia, les estamos preparando a desenvolverse en el entorno que les rodea. Con las siguientes actividades que se presentan se intenta ayudar a los pequeños a ser pacientes, participativos, empáticos, aprendiendo a reconocer y regular sus propias emociones.

#### 1. *Actividades para el desarrollo de la automotivación*

- “El universo y yo”

Cuento: La rosa blanca. Esta narración de Rosa María Roé nos muestra como todos somos valiosos por nosotros mismos; mucho más de lo que a veces creemos. Tras la narración del cuento cada niño realizará en cartulina una flor y pegará su foto dentro de ella y la colgará en el aula. Trabajaremos sobre la importancia de decirnos cosas bonitas a nosotros mismos y a los demás de vez en cuando para que no se nos olvide valorarnos como a la flor del cuento.

Para finalizar, les explicaremos que las plantas para crecer necesitan agua, pero nosotros, las personas, necesitamos afecto. Seguidamente todos se darán un fuerte abrazo.

- La ruleta de las emociones: “¿Cómo nos sentimos?”

Para esta actividad se utiliza de nuevo el juego de cartas sobre las emociones que hay en clase. Se van pasando las diferentes caras con las distintas emociones que aparecen en los naipes para que los niños nos digan qué emoción se representa. En cada momento debe existir un diálogo con los alumnos, explicando el porqué de todo. Siempre nombraremos cada emoción por su nombre para que ellos las comiencen a nombrar como tal. Para terminar, les repartimos fichas donde

aparezcan caras con diferentes emociones para que las coloreen, y las expondremos posteriormente en común durante la siguiente asamblea.

- Identificar mis propias emociones: “¿Qué siento?”

Como continuación de la sesión preliminar, comenzamos analizando las fichas que hicieron en la clase anterior, y seguidamente utilizamos de nuevo las cartas pero esta vez los niños sacan una de ellas, y nos explican cómo están ellos cuando sienten la emoción observada en la carta. Seguidamente hacen un dibujo en el que representan la emoción mostrada. Para terminar observamos las diferencias existentes entre cuando estamos contentos y cuando estamos tristes.

- Identificar emociones positivas y negativas: “¿Me sentiré bien o mal?”

Proporcionamos diferentes situaciones para que los niños nos cuenten si se sienten bien o mal ante ellas. Entre las situaciones a proponer planteamos: cómo te sentirías si te quitaran un juguete, ¿cómo reaccionas cuando juegas con papá y mamá?, ¿y si te empujan?, ¿y cuándo te pega un compañero?

Identificar las emociones en los demás: “El baúl de los recuerdos”.

Para realizar esta actividad podemos pedir la participación de las familias, pidiéndoles que nos traigan fotos de los niños en las que aparezcan diferentes emociones, complementaremos nuestro álbum con fotos que encontremos en las revistas... con todas ellas haremos un álbum ilustrativo sobre las emociones. De este modo, los niños irán viendo el álbum e identificando las diferentes emociones, tanto las suyas como las de sus compañeros.

- ¿Cómo nos sentimos?: “Mímica de las emociones”. Con la baraja, ya nombrada, damos a cada alumno una emoción y todos las van interpretando con su cuerpo mientras sus compañeros tienen que adivinar la emoción que el niño o la niña está representando; con ello trabajamos también la expresión corporal y psicomotriz.

## 2. *Actividades para el desarrollo del autocontrol*

- “Me relajo y veo las cosas con optimismo”.

Cuento: La avestruz optimista.

Durante la narración del cuento haremos diferentes pausas para preguntar a los niños qué les parece la actitud del avestruz. Cuando terminemos, les explicamos que nosotros no podemos esconder la cabeza debajo del ala, entre otras cosas porque no tenemos alas; sino que tenemos que pensar y mirar en nuestro interior cuando hagamos las cosas mal y ser optimistas para que nos salgan mejor la próxima vez. Porque al igual que Maricruz, la avestruz, que no sabe las maravillosas cualidades que posee, pero desea mucho ayudar y aunque falla varias veces, jamás pierde su optimismo.

- ¿Qué hago cuando me enfado? “Me tranquilizo y pienso”. Para esta actividad comenzamos contándoles una de las historias del pato Donald en la que el personaje cuenta lo que le hace enojar y los alumnos irán participando diciendo aquello que les hace enfadar a ellos.

La historia termina haciéndoles reflexionar sobre la necesidad de contar a las otras personas lo que nos ocurre para buscar soluciones juntos.

- Juego.- “Vamos a relajarnos”. Tumbados en la alfombra y con los ojos cerrados, les narramos una historia relajante que acompañamos del uso de la respiración para mejorar la relajación, mientras oímos una música clásica en voz bajita. A continuación les contaremos otra diferente (con música más ruidosa) para que vean la diferencia y comprendan que cuando están tranquilos respiran y se sienten mejor.

- Expresar adecuadamente nuestras emociones.

Juego.- “El semáforo”. Esta actividad consiste en que entre todos realizamos un semáforo para colocarlo en la clase. Los distintos colores del semáforo nos ayudarán a expresar nuestras emociones y controlarlas adecuadamente. Así tenemos:

Rojo: cálmate y piensa antes de actuar (evito la pelea).

Amarillo: cuenta el problema y di cómo te sientes, piensa en positivo, busca una solución (hablo con el compañero o con la profesora).

Verde: si estás relajado, adelante, di lo que piensas (dialogo).

### 3. *Actividades para el desarrollo de la Automotivación*

- “Hago bien las cosas”.

“*Cuentos para sentir y educar las emociones*” de Begoña Ibarrola.

Narraremos el cuento como de costumbre, pero no llegaremos hasta el final; en vez de esto, los niños nos contarán un final que ellos se inventen, lo dibujaremos y después comprobaremos cómo es el final verdadero.

- *Elogiarse a sí mismos*: “Espejito, dime cómo soy”. Durante la asamblea los niños salen al centro de la misma y les proporcionamos un espejo para que se digan lo que ven. También pueden hacerlo con sus compañeros diciendo cosas agradables sobre ellos. A continuación contará cada uno cómo se ha sentido mientras se miraba al espejo.
- Mejorar la autoestima: “Mi compañero es...” Sentados en círculo con una pelota, los niños van pasándola a los otros niños y diciendo cosas buenas del compañero al que le pasan la pelota. Después nos dirán cómo se han sentido cuando los demás les decían esas cosas agradables a ellos.
- Estar satisfecho de sí mismo: “¿Qué ves?” Cada niño realiza un mural donde dibuja lo que sabe hacer.
- Cambiar pensamientos malos por buenos. “Adiós a lo viejo, hola a lo nuevo”. Les proponemos diferentes pensamientos no muy buenos, como: pegar a un compañero, no llevarse bien con otro niño,...y les sugerimos que cada vez que les ocurra eso digan “adiós” y el pensamiento malo se irá.

- Tener responsabilidades: “Cada cosa en su lugar”. (Previamente, al principio de esta sesión vamos a desordenar los objetos de la clase sin que los niños nos vean), y cuando éstos entren del recreo y vean el aula desarreglada les diremos que alguien ha entrado y lo ha desordenado todo, y que todos juntos debemos ayudar a colocar cada cosa en su lugar.
- “Lo voy consiguiendo”. Realizamos una tabla con la foto de todos los niños y la colocamos en clase. Pegamos un gomet azul a las distintas cosas que va consiguiendo cada uno a lo largo del curso, y junto a las que no va consiguiendo pondremos un gomet rojo. En todo momento les proponemos aquellas cosas que sabemos que pueden alcanzar, para que les sirva de motivación el alcanzarlas. Algunos ejemplos pueden ser: todos los días recoger todo nuestro material y dejarlo en su sitio antes de irnos a casa; ponernos y quitarnos los babis solos, ponernos los abrigos solos; ponernos en fila antes de salir

#### 4. *Actividades para el desarrollo de la empatía*

- “Los otros y yo”

Cuento: La cebra Camila de Marisa Núñez.

Comenzamos con la narración de este cuento en la clase. En este caso, usamos la técnica de Rodari, la cual radica en proponer una hipótesis diferente. Por ejemplo, podemos preguntarles a los niños: ¿qué le pasaría a Camila si el resto de animales no le hubiera dado ningún objeto? Los niños irán proponiendo diferentes finales y elegirán si les gusta más el del cuento u otro nuevo entre los que hayamos propuesto. Y para acabar todos hacemos un dibujo sobre el cuento de la cebra Camila.

- Respetar a los demás: “Adentro”. Situamos a un niño dentro de un círculo, e intentará salir de éste sin que los demás se lo permitan. No podrá salir hasta que encuentre un hueco o lo pida verbalmente. Después dialogaremos sobre la importancia de respetar a los demás, por ejemplo para dejarles salir del círculo cuando ellos lo pidan.
- Descubrir nuestras propias emociones en los demás: “Somos diferentes, pero también somos iguales en algunas cosas”.

Para hacer comprender esta idea a los niños, les pedimos que cada uno diga algo que le dé miedo y algo que le haga ser feliz. Habrá coincidencias, lo cual permitirá hacer ver a los niños que podemos compartir muchas emociones con los demás compañeros. Además con esta actividad se puede hacerles comprender que tener miedo no es malo, al igual que llorar cuando nos ponemos tristes o nos hacemos daño, porque todas las otras personas también lo hacen.

- Saber cómo se sienten los demás “Tú lo tienes, yo no”. La profesora reparte unos peluches a algunos alumnos y a otros no, y continuamos la sesión haciendo un dibujo. Cuando terminen les preguntaremos a los alumnos cómo se han sentido cuando se les ha dado el peluche y cómo se han sentido aquellos a los que no se les ha dado el muñequito. Después de dialogar todos juntos, se le dará el peluche también a los que no lo tienen.

##### 5. *Actividades para el desarrollo de las habilidades sociales*

- “Me relaciono”

Cuento: La mariquita sin manchas.

Se comienza narrando el cuento, haciendo preguntas sobre éste a los alumnos y les pediremos que hagan un dibujo sobre el mismo. Cuando terminen, les diremos que vamos a volver a contar el cuento, pero esta vez, mientras lo contamos, cambiaremos el comportamiento de la mariquita, haciéndola ahora un personaje gruñón y sin amigos. Iremos comprobando, cómo reaccionan los alumnos, si nos paran y nos dicen que el cuento no es así, comenzaremos a preguntarles quién les gusta más, si prefieren a la mariquita amable o a la otra y que nos digan los motivos.

- Comunicarse y saber escuchar.

“Nuestros juguetes preferidos”. Vamos a hablar de nuestros juguetes preferidos. Como todos querrán hablar a la misma vez, se nos brindará la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de escucharse y mantener el turno de palabra.

Para acabar con las actividades, se proponen dos más, que se pueden trabajar con los alumnos cuando hayamos acabado nuestro plan. Con ellas se puede trabajar la cooperación de los alumnos en el aula. La primera de las actividades es: “¿Dónde está nuestra mascota?”. Para esta tarea utilizamos la mascota de la clase. Se les dice a los niños que alguien la ha escondido, que está en algún lugar de la clase pero no sabemos dónde. Para resolver este problema deberán cooperar todos con el fin de encontrarla. Esta actividad nos permitirá dialogar sobre la importancia de resolver problemas con la ayuda de otras personas.

La segunda actividad trata de afrontar situaciones diferentes. “La exposición de las cosas increíbles”. Los alumnos van a colaborar entre todos haciendo una exposición con fotos de distintas acciones, como pueden ser un niño quitando un juguete a otro, uno que le quita el bocadillo a una niña, dos niños pelándose, e irán proponiendo soluciones a lo que se les propone. Se intentará que los discentes aporten ideas pero sin recurrir a la violencia como medio de solución.

##### *Recursos materiales y personales necesarios para la puesta en práctica de nuestro proyecto*

En el caso de la Educación Infantil, los recursos son la forma de representar, conocer y vivenciar los aprendizajes. Por ello, para poner en práctica este programa se utilizarán los cuentos de educación en valores, la baraja de las emociones...fotos, el libro viajero, videos... con el fin de acercar al niño a la realidad circundante, al entorno que le rodea, y que aprenda las distintas habilidades sociales que necesita para estar en contacto con los demás.

En cuanto a la evaluación se refiere, hay que decir que es el elemento que va a permitir comprobar si todo lo llevado a cabo en el proyecto está realizándose de forma adecuada o, por el contrario, necesita ser modificado. Para hacer la evaluación hay que atender al qué, cuándo y cómo evaluar tanto lo conseguido por parte de nuestros alumnos, como por nosotros mismos como docentes y lo que proviene de cada uno de los elementos que configuran dicho proceso.

La evaluación del proyecto se realizará en tres fases:

- Evaluación inicial, donde se comprueban los conocimientos previos del alumnado.
- La evaluación continua se realizará a lo largo del proceso a través de la observación directa del desarrollo de las distintas actividades. Este instrumento evaluador es la técnica de evaluación más idónea en Educación Infantil, ya que permite al profesorado observar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos sin interrumpir la dinámica del grupo. Otro instrumento que proponemos utilizar es un diario de clase en el que se especifiquen situaciones y aspectos diversos que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo del plan de actuación y su puesta en práctica.
- La evaluación final aportará datos suficientes para valorar los avances realizados por los alumnos. Para la evaluación de los discentes, al finalizar cada una de las secuencias de las distintas actividades, se utilizarán unas fichas evaluadoras que nos ayudarán a observar y evaluar el grado de consecución de los diferentes objetivos que nos marcamos en un principio.

## **Resultados**

Tras la puesta en práctica de esta propuesta comprobaremos que los niños van a salir lo suficientemente preparados para afrontar los problemas con más eficacia y van a adquirir sentimientos de seguridad y satisfacción personal con los cuales se podrá reducir el riesgo de trastornos psicossomáticos y problemas interpersonales que no son pocas las ocasiones que se presentan de un modo latente a estas edades.

Debido al carácter globalizador de esta etapa todas las actividades que se realicen ofrecerán al profesorado la oportunidad de trabajar varios contenidos correspondientes a las distintas áreas, por lo que podemos aprovechar una misma actividad para conseguir varios objetivos.

## **Discusión y conclusiones**

La educación emocional en las aulas es una competencia que es necesaria trabajarla en la escuela del siglo XXI. Ocuparse de las emociones desde edades tempranas ayuda a los alumnos a desarrollar sus habilidades sociales y a afrontar los problemas y frustraciones del devenir, a conseguir un mejor desarrollo evolutivo, pues las emociones son un aspecto muy presente en la vida diaria de los niños.

Debemos destacar también la importancia del trabajo cooperativo entre la familia y la escuela, pues de esta manera lograremos que los objetivos y los resultados de los alumnos sean mucho más significativos.

Y para terminar, sólo resta decir que trabajar la inteligencia emocional en las aulas permite enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más competentes en cuanto a habilidades se refiere, aspecto que les servirá para desenvolverse con mayor eficacia ante cualquier situación.

## Referencias bibliográficas

- Baena Paz, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. Sevilla: Mad.
- Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM: Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 06/08/2008.
- De Antón, L. (2012). La mariquita sin manchas. Recuperado el 23 de marzo de 2014, de: <http://tubauldecuentos.blogspot.com.es/2012/08/la-mariquita-sin-manchas.html>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ibarrola, B. (2013b). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2013a). *Crisol y su estrella. Cuentos para sentir. Un cuento sobre la confianza de uno mismo*. Madrid: SM.
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid. BOE 10/12/2013.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Juvenil S.A.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vega, A. (2011). *El avestruz optimista*. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de: <http://www.youtube.com/watch?v=uc9I7xyQKRU>

# LOS SIETE CABRITILLOS: UN CONTEXTO PARA TRABAJAR MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL<sup>11</sup>

Carmen Meseguer Albaladejo

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

Las matemáticas son un instrumento indispensable en nuestra vida, un elemento más de nuestra realidad diaria, y al que recurrimos a diario de forma inconsciente para resolver las distintas situaciones que se nos presentan. Es importante fomentar el trabajo con las matemáticas desde la etapa de Educación Infantil, pues los conocimientos que los niños adquieran en esta etapa supondrán la base de los futuros aprendizajes.

Por ello, es necesario plantearse qué contenidos matemáticos hay y deben ser desarrollados en Educación Infantil. Atendiendo al Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, son pocos los contenidos matemáticos a desarrollar en esta etapa, pero coincidiendo con Chamorro (2011) y las asignaturas de Didáctica de las Matemáticas cursadas en el Grado de Educación Infantil, los contenidos matemáticos que se pueden trabajar con los niños en estas edades son mucho más amplios de los que se recogen en dicho Decreto. A grandes rasgos, los bloques de contenidos que pueden ser trabajados son: El tiempo; Propiedades y relaciones de objetos y colecciones; Cantidades discretas; Cantidades continuas; y El espacio y las Formas.

Los maestros, a la hora de enseñar estos contenidos a sus alumnos deben planificar su práctica educativa, y para ello, es recomendable que tengan en cuenta cómo deben enseñarse las matemáticas en Educación Infantil.

El Decreto 254/2008, recoge las orientaciones metodológicas que se deben seguir en la etapa de Educación Infantil, pero éstas no muestran recomendaciones específicas para trabajar las matemáticas, por lo que se debe recurrir a la Didáctica de las Matemáticas, la cual propone unas orientaciones específicas acerca de cómo enseñar matemáticas, ya que es una disciplina muy particular y abstracta.

A continuación, se exponen las etapas por las que, según Mialaret (1979), los niños deben pasar para asegurar la construcción sólida de las bases matemáticas. El proceso que deben seguir tiene seis aspectos principales (Mialaret, 1979, p. 26):

---

<sup>11</sup> El origen de esta comunicación ha sido el Trabajo Fin de Grado dirigido por la profesora María Dolores Saá y presentado por la autora en junio de 2013 en la Universidad de Murcia. Aquí sólo se recoge un extracto del mismo por cuestión de espacio.



- *La acción misma*: es necesario que el niño manipule, ya que no puede haber pensamiento sin acción previa o una situación que implique manipulación.
- *El lenguaje*: además de la acción, es necesario el uso del lenguaje, pues ambos se desarrollan a la misma vez. El maestro debe conseguir que el alumno le cuente, es decir, “verbalice” aquellas acciones que ha realizado.
- *Conducta del relato*: el maestro debe conseguir que el niño le cuente qué ha hecho, pero esta vez sin ayuda de los materiales. Consiste en relatar lo que ha hecho, pero sin hacerlo, pues así interioriza las ideas.
- *Utilización de material no figurativo*: con la utilización de este material el niño repetirá las acciones que ha realizado con anterioridad, pero en este caso el material suple a los objetos reales que ha utilizado.
- *Traducción gráfica*: el niño debe contar sus experiencias utilizando lápiz y papel, representando lo hecho con anterioridad de forma gráfica. En esta fase los procesos deben tener un doble sentido: ir de la operación concreta a la traducción por el dibujo, pero también en sentido contrario.
- *Traducción simbólica*: consiste en expresar la acción concreta mediante símbolos matemáticos.

La propuesta que se desarrollará más adelante está basada en el cuento de *Los siete cabritillos*, como un contexto a tener en cuenta para trabajar las matemáticas en Educación Infantil. Este cuento ha sido seleccionado debido a que se trata de un relato hilado, con un principio, un desarrollo y un fin; estructura con una organización espacio-temporal de gran interés matemático en estas edades. Además, los personajes que aparecen en él, así como las acciones que estos realizan despiertan el interés de los alumnos y son adecuados para esta etapa educativa.

Un contexto es una situación que genera problemas o preguntas a aquellos que se enfrentan a ella y que requieren el uso de estrategias matemáticas para hallar una solución. No se tratan únicamente de situaciones del aula o del entorno familiar y social, sino que incluye a aquellas situaciones y actividades a las que enfrentemos a los alumnos y movilicen su pensamiento matemático. El uso de contextos en matemáticas permitirá pasar de situaciones concretas a otras más abstractas, lo que les hará ser más competentes, pues los contenidos que aprendan de esta manera los podrán usar en otros contextos de su vida (Alsina, 2011).

Alsina (2011) plantea un símil para explicar los distintos contextos que se pueden usar para trabajar las matemáticas. Éste se basa en una pirámide de la alimentación, la cual indica el tipo de alimento y la cantidad estimada que se deben aportar a una dieta equilibrada. Igual que en el caso de la pirámide, no descarta ningún tipo de contexto a la hora de trabajar, simplemente informa de la conveniencia de limitar el uso de ciertos contextos en la etapa de Educación Infantil. En la base de la pirámide se encuentran aquellas situaciones problemáticas que surgen en la vida cotidiana, las vivencias con el propio cuerpo y los recursos manipulativos. Después, muestra aquellos que

deben trabajarse en menor medida que los anteriores, como son: el aprendizaje mediante el juego y los recursos literarios como las narraciones las adivinanzas y las canciones. Y por último, aquellos contextos que se debería utilizar únicamente de forma ocasional: los libros y cuadernos de actividades.

Lo expuesto con anterioridad, indica que no debemos centrarnos exclusivamente en los cuentos como el único contexto para trabajar matemáticas, pues hay otros muchos que también se podrían usar con ese fin. Por ello, es necesario plantearse si el cuento es o no, un buen recurso a utilizar en esta etapa.

“El cuento popular es una creación del hombre desde el origen de los tiempos, que le ha acompañado a lo largo de toda su historia” (Marín, 2007, p.11). Los cuentos permiten trabajar diversos contenidos en el aula, y debido a su gran componente motivador, aquellos que se trabajen, se aprenderán con gran interés por parte de los niños. Los cuentos se pueden usar en el aula no sólo como factor motivador, sino que a partir de ellos se puede desarrollar: la capacidad de entender y razonar, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la capacidad de abstracción, factores muy importantes en la actividad intelectual. Esta potencia pedagógica que poseen los cuentos “se debe a su estructura secuencial-lineal, con unos personajes reconocibles, y una forma lingüística que la memoria retiene sin demasiado esfuerzo” (Marín, 2007, p. 12). Además, posee un carácter interdisciplinar y transversal, pues a partir de ellos se pueden trabajar todas las áreas de Educación Infantil. Debido al gran potencial que los cuentos poseen para trabajar contenidos matemáticos propios de esta etapa, se analizaran los aspectos más relevantes que hay que tener en cuenta para ello.

Autores como Marín (2007) y Torra (1997) han estudiado de forma específica en sus artículos algunos cuentos. Los contenidos matemáticos que podemos encontrar en ellos son muchos y diversos, aunque esta cuestión no está muy tratada y no es fácil encontrar información sobre ello.

En cambio, autores como Saá (2002) sí que han tratado de forma minuciosa qué matemáticas hay en los cuentos de una forma general, como se explica en la primera parte de su libro “Las matemáticas de los cuentos y las canciones”. De acuerdo a esta autora, para poder trabajar las matemáticas a partir de los cuentos, es necesario analizar los contenidos matemáticos presentes en ellos. El problema de esto, reside en la dificultad que presenta extraer de un cuento los contenidos matemáticos que lo articulan, pues se encuentran entremezclados con contenidos de otras áreas, por lo que sacarlos de él y analizarlos conlleva gran dificultad. La propuesta de trabajo planteada por esta autora favorece la “creatividad, la autonomía y la participación de todos los niños; así como la atención a sus diversidades, la cooperación y la solidaridad entre los niños” (p. 259).

Para mi propuesta de trabajo seguiré el esquema propuesto por Saá (2002, p. 196). Con esta forma de trabajar los cuentos, se pretende ayudar al niño a desarrollar su pensamiento, por lo que es importante no centrarnos exclusivamente en el área de matemáticas, sino que debemos darle un tratamiento interdisciplinar, puesto que el área de lenguaje, junto a la de la expresión plástica, la musical y la motriz también pueden ser trabajadas a partir de un cuento.

A continuación se expone dicha propuesta incorporando actividades que pueden ser trabajadas en cada uno de los apartados.

## **Los siete cabritillos: una propuesta de actividades para matemáticas en educación infantil**

### ***Descripción del contexto***

Se trata de un cuento popular escrito por los hermanos Grimm, escritores y filólogos alemanes célebres por sus cuentos para niños. Existen muchas adaptaciones de este cuento, la que se va a manejar en el desarrollo del trabajo es la realizada por Viví Escrivá (1998).

### ***Contenidos matemáticos que se van a trabajar***

En la propuesta de actividades, no sólo se trabajan contenidos matemáticos insertos en el cuento, sino también otros derivados del mismo, pues una vez que los niños conozcan el cuento, podremos componer y modificar relatos quitando o añadiendo información a la historia original. Analizados todos los contenidos matemáticos tanto presentes como derivados del cuento se han seleccionado aquellos que se van a trabajar en la propuesta de actividades.

- A. El tiempo como sucesión de acontecimientos
  - A1 Comparación de sucesos
  - A2 Ordenación de una colección de sucesos
- B. Propiedades y relaciones de objetos y colecciones
  - B1 Colección definida por comprensión
  - B2 Correspondencias entre colecciones
- C. Cantidades discretas
  - C1 Evaluación de cantidades discretas
  - C2 Descomposición de cantidades discretas
- D. Cantidades continuas
  - D1 Términos referidos a longitudes
  - D2 Comparación de cantidades
  - D3 Ordenación de cantidades continuas
- E. Exploración espacial
  - E1 Trayectos: simples y compuestos

La Tabla 1, de elaboración propia, muestra la relación existente entre la propuesta metodológica, las actividades propuestas y los contenidos seleccionados.

Tabla 1. Propuesta metodológica, actividades y contenidos: relaciones

PROPUESTA METODOLÓGICA, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS: RELACIONES											
Propuesta metodológica	Actividades	Contenidos									
		A		B		C		D			E
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	D3	E1
Narración	1										
Dramatización	2										
Escenificación con objetos	3										
	4										
	5										
Secuencias gráficas	6										
	7										
Representación gráfica	8										
	9										
	10										
Análisis del relato e invención de historias nuevas	11										
	12										
	13										

*Recursos necesarios*

A la hora de trabajar un cuento en el aula, es importante contar con objetos móviles similares a los que aparecen en el cuento, pues así los niños tendrán la sensación de que los protagonistas y elementos principales que aparecen en el cuento salen de él para participar en la narración que se va a llevar a cabo; y con un escenario, pues ayudará a los alumnos a estructurar el espacio y comprender mejor lo que se dice en el cuento, de este modo los alumnos podrán valorar las posiciones de los distintos lugares que aparecen en la historia, los recorridos que realizan los personajes, los distintos caminos que hay en el cuento, etc. (Saá, 2002, p.206)

Los principales recursos que necesitamos son:

- El cuento de *Los siete cabritillos*.
- Objetos móviles: Los personajes: una cabra, siete cabritillos, el lobo, un granjero y un molinero; Objetos: huevos, harina, un reloj grande, piedras, tijeras, hilo y aguja.

- Escenario: para crear el escenario, es necesario decidir donde ubicar los distintos elementos que aparecen en el cuento: la casa de los cabritillos, el bosque, la granja, el molino y el río.

### ***Propuesta de actividades***

A continuación, se detalla la propuesta de actividades planteada para *Los siete cabritillos*. Ésta está compuesta por distintos apartados, dentro de los cuales podemos encontrar distintos tipos de actividades. Estos apartados no están secuenciados, por lo que, el orden en el que se detallan no es necesariamente el que se deba seguir, y del mismo modo, tampoco es necesario trabajar en el aula todos y cada uno de ellos.

- *Desde la narración*

Para que los niños conozcan el cuento y comprendan las relaciones que se dan entre unos personajes y otros es importante contarlo varias veces, a lo largo de varios días. También son muy importantes las preguntas que les hagamos a los niños, ya que nos servirán para comprobar si han detectado aspectos importantes del cuento:

- ¿Qué pasa en el cuento?, ¿Qué personajes aparecen en él?
- ¿Cuántos cabritillos hay?, ¿Dónde viven?
- ¿Qué quiere el lobo?, ¿Qué toma el lobo para aclarar su voz? ¿De dónde saca los huevos?, ¿Consigue el lobo aclarando su voz engañar a los cabritillos?
- ¿Cómo son las patas del lobo?, ¿Cómo convierte el lobo sus patas blancas y suaves?, ¿De dónde consigue la harina?, ¿Consigue el lobo engañar a los cabritillos metiendo sus patas en harina?
- ¿Qué les pasa a los cabritillos cuando abren la puerta al lobo?, ¿Se come a todos los cabritillos?, ¿Qué hace mamá cabra cuando llega?, ¿Cómo consigue salvar a sus cabritillos?
- ¿Qué le sucede al lobo al final?

A partir de las preguntas citadas el maestro se podrá hacer una idea del grado de comprensión que poseen los niños acerca del cuento. A partir de su narración podremos trabajar distintas actividades con los niños.

- Actividad 1: *¿Qué ha sucedido antes/después que...?*

*Dado un suceso, pediremos al niño que nos diga otro suceso que haya sucedido antes/después que éste (Contenido A1).*

- *Desde la dramatización*

Durante la dramatización, los niños asumen el papel de los protagonistas y elementos más importantes de la historia. Esto facilitará que conozcan qué sucesos ocurren antes y cuáles ocurren después, por ello es importante resaltar su orden en el desarrollo del cuento. A partir de la dramatización, podremos usar el escenario realizado para actividades como las que siguen.

- Actividad 2: ¿Por dónde voy?

*Pediremos al niño que realice un recorrido compuesto, dándole el punto de salida, un punto intermedio y el final (Contenido E1).*

- *Desde la escenificación con objetos*

En esta fase se escenificará el cuento con ayuda de objetos. Para ello se utilizarán personajes y materiales similares a los que aparecen en él, bien representados gráficamente o de juguete. No es necesario escenificar la historia por completo, sino que nos podemos centrar en aquellas situaciones que tengan interés matemático para ser recreadas con los alumnos.

A partir de los materiales creados para escenificar el cuento, podremos realizar distintas actividades en la que el escenario y los objetos creados tienen gran utilidad.

- Actividad 3: Forma tu colección de cabritillos

*Dada una colección con muchos cabritillos (más de siete), pediremos al niño que forme la colección de cabritillos del cuento (Contenido C1).*

- Actividad 4: ¿Qué camino?

*Pediremos al niño que te diga cuál de los dos caminos nombrados es más ancho/estrecho/largo/corto (Contenido D1 y 2).*

- Actividad 5: ¿Cuántos cabritillos hay?

*Pediremos al niño que diga el número de cabritillos que muestra el maestro (Contenido B1 y C1).*

- *Desde las secuencias gráficas*

En esta fase trabajaremos con secuencias gráficas que representen el cuento. Se podrán utilizar o bien las láminas que componen el cuento Los siete cabritillos o bien imágenes que representen escenas puntuales del mismo. Utilizaremos láminas que representen los sucesos más importantes del cuento, y que permitan trabajar cuestiones matemáticas relacionadas con las secuencias temporales.

Gracias a este tipo de láminas podemos realizar con los niños actividades diversas:

- Actividad 6: ¿Qué sucesos nos separa?

*Pediremos al niño que busque un suceso que haya acontecido entre dos sucesos dados (Contenido A1).*

- Actividad 7: ¡Que desordenen!

*Pediremos al alumno que ordene una colección de sucesos que está desordenada (Contenido A2).*

- *Desde la representación gráfica*

Ahora se pretende que los niños realicen representaciones gráficas de algunas situaciones de la historia. A partir de estas representaciones podremos comprobar si han comprendido las nociones matemáticas presentes en ella.

- Actividad 8: Piedras en lugar de cabritillos

Pedirle al niño que dibuje tantas piedras como cabritillos hay en la barriga del lobo (Contenido C1).

- Actividad 9: *Escondido en un reloj*

*Pediremos a los niños que dibujen a los cabritillos que se han escondido dentro del reloj y fuera a los que no* (Contenido C1 y 2).

- Actividad 10: Camino al molino

*Pediremos a los niños que dibujen el camino que siguió el lobo para ir de la casa de los cabritillos hasta el molino* (Contenido E1).

- *Analizar el relato e inventar nuevas historias*

Después de haber trabajado el cuento con los niños podemos hablar con ellos del mensaje que encierra su historia. Es difícil para ellos descubrir qué valores hay presentes en los cuentos, por lo que es importante hablar de ello.

En este cuento resaltaremos la importancia de hacerle siempre caso a nuestros padres, jamás abrir la puerta de nuestra casa a extraños y de no juzgar a las personas por sus apariencias, pues éstas muchas veces engañan, ya que cosas que parecen ser de una manera, como la pata y la voz del lobo, resultan ser lo que no parecían en un principio (Tema transversal).

Podemos favorecer que los niños lleven a cabo transformaciones del cuento proponiéndoles tareas como las que siguen:

- Actividad 11: *¿Qué ha pasado?*

*Pediremos al niño que evalúe la colección de cabritillos que hay bajo el reloj teniendo a la vista el resto* (Contenido C1 y 2).

- Actividad 12: ¡Ordenamos los cabritillos!

*Pediremos a los niños que ordenen los cabritillos cumpliendo la relación “es mayor que”* (Contenido D3).

- Actividad 13: *Cabritillos y sus objetos favoritos*

*Pediremos al niño que junte cada cabritillo con su objeto favorito* (Contenido B2).

## **Discusión y conclusiones**

Los cuentos presentan un gran potencial para ser trabajados en la etapa de Educación Infantil, pues se trata de un recurso que tiene una gran presencia en el aula, con el que los niños ya están familiarizados y que suscita mucho interés en ellos.

Trabajar las matemáticas a partir de los cuentos requiere una metodología concreta, y son necesarios unos conocimientos previos sobre la Didáctica de las Matemáticas para poder analizar la estructura del cuento y poder extraer de él los contenidos matemáticos. Esto se debe a que en

los cuentos los contenidos matemáticos se encuentran entremezclados con otras áreas, por lo que seleccionarlos y analizarlos no resulta sencillo.

A través de los cuentos, es posible trabajar contenidos de áreas muy diversas, como son los aspectos sociales, los naturales, aquellos relacionados con el área plástica, motriz, musical, etc.

Pero los cuentos no son el único contexto a través del cual es posible trabajar las matemáticas en el aula, existen otros contextos igual o más útiles para ello, como son las situaciones de la vida cotidiana, los juegos, espacios naturales del niño, etc. Por lo que, de igual modo que hemos hecho con el cuento de *Los siete cabritillos*, se pueden plantear propuestas de trabajo distintas basándonos en los contextos anteriormente citados para trabajar las matemáticas en Educación Infantil.

Esta propuesta se ha centrado principalmente en el área de matemáticas, por ello, un aspecto a desarrollar es el hecho de que los cuentos sirven para trabajar muchas disciplinas, por lo que queda pendiente la realización de una propuesta más globalizada en la que se trabajen a partir de un cuento las distintas áreas de la Educación Infantil.

Aun así, esta propuesta resultará de gran utilidad para aquellas personas que se planteen como se pueden trabajar las matemáticas a través de un cuento, ya que no hay demasiada información sobre la materia.

### **Referencias bibliográficas**

- Alsina, A. (2011). *Educación matemática en contexto: de 3 a 6 años*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Carrillo, D. y Saá, M.<sup>a</sup> D. (2010). Apuntes de las asignaturas *Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil I y II*. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Chamorro, M.<sup>a</sup> C. (2011). La mejora del aprendizaje del área lógico-matemática desde el análisis del currículum de educación infantil. *Educatio Siglo XXI*, 29, 23-40.
- Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículum del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Boletín Oficial de la Región de Murcia) (BORM).
- Escrivá, V. (Adap.) (1998). *Los siete cabritillos*. Madrid: SM.
- Marín, M. (2007). El valor matemático de un cuento. *Sigma*, 31, 11-26.
- Mialaret, G. (1979). *Las matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Madrid: Pablo del Río, D.L.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.
- Saá, M.<sup>a</sup> D. (2002). *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Madrid: EOS.



Torra, M. (1997). Los cuentos en clase de matemáticas... algo más que un recurso. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 11, 107-115.

# LOS MÉTODOS DE LA ESCUELA NUEVA, UNA PROPUESTA ACTUAL

M.<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes, Ana Sebastián Vicente

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

A lo largo de la historia de la educación en nuestro país se han sucedido diversos ensayos que, con más o menos éxito, han tratado de dar respuesta a las demandas metodológicas que se han ido haciendo desde las aulas. El sistema educativo español se ha ido configurando en base a diferentes corrientes e ideologías que han determinado permanencias y cambios del mismo. A dos siglos de sus primeros pasos como sistema educativo nacional, cabe la posibilidad de hacer un análisis de algunos de los métodos que por distintas circunstancias fueron modificados o rechazados en las instituciones educativas a lo largo de estos dos siglos.

Por otro lado, la coyuntura actual en materia educativa, demanda propuestas innovadoras que sean capaces de acabar con el academicismo imperante en nuestras aulas de primaria. A principios del siglo XX, la escuela de los países occidentales propuso un cambio que recibió el nombre de Escuela Nueva. De esta corriente heredamos una serie de métodos que pocas décadas después, en España, fueron relegados a las aulas de infantil. Desde estas líneas y a modo de propuesta, describimos como uno de estos métodos, tras una exhaustiva investigación y un ensayo piloto en un entorno educativo, podría ser utilizado recuperando los materiales originales, en las aulas de Primaria.

Para presentar la propuesta comenzaremos describiendo la configuración del sistema educativo español durante los dos siglos que lleva en marcha; dando cuenta de las demandas actuales en materia de educación; presentando uno de los métodos sobre el que hemos trabajado y por último abriendo la posibilidad a futuras investigaciones y propuestas.

El proceso de institucionalización del sistema nacional de educación en España se inició con la crisis del Antiguo Régimen. Bajo la influencia de los ilustrados de la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros años del XIX. La Constitución de 1812 percibe la educación como un problema nacional (Escolano, 2002).

En 1813 se constituyó la Junta de Instrucción Pública que elaboró el Informe Quintana (Escolano, 2002). Este informe, con algunas modificaciones, fue convertido en norma legal en 1821. La educación debía ser uniforme y universal para todos los ciudadanos de la nación. En 1836 se puso en marcha el Plan General de Instrucción Pública. Este plan organizaba la enseñanza primaria en dos niveles, creaba las escuelas normales de formación de maestros en las provincias y una Escuela Normal Central en Madrid (Escolano, 2002).

En 1837 vio la luz una nueva Constitución y un año después las Cortes aprobaron la Ley de Instrucción Primaria del Marqués de Someruelos (Escolano, 2002). El liberalismo moderado que se consolidó en nuestro país prosiguió su labor de establecer los cimientos firmes de la educación como institución social (Puelles, 2010).

Con la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851. La Iglesia tuvo, a partir de este momento, derecho a inspeccionar la enseñanza tanto pública como privada (Puelles, 2010). Se aprueba la Ley de Instrucción Pública de 1857 también conocida como ley Moyano. La nueva ley recogía los principios de obligatoriedad y gratuidad parcial de la enseñanza elemental, centralización administrativa, uniformidad, secularización y libertad limitada, así como algunos compromisos recogidos en el concordato de 1851 (Puelles, 2010).

La ley Moyano fue una ley consensuada que llegó a estar vigente durante un largo periodo de tiempo: sin embargo, los reglamentos fueron adaptando su articulado a los requerimientos de cada momento. La universalización de la enseñanza primaria supuso con la necesidad de contar con maestros preparados y con métodos adecuados, por la cual cosa se surgieron instituciones para la formación de maestros donde se les enseñaron los métodos pedagógicos de la época.

Durante el Sexenio Democrático, se introdujo en España una corriente vinculada a la renovación de la educación de párvulos, que giraba en torno a la pedagogía del sistema Froebel, potenciada entre otros por el profesor krausista Fernando de Castro (Puelles, 2010). El krausismo como corriente de pensamiento, tuvo su reflejo en la creación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al frente del cual estará inicialmente el conservador García Alix. Asimismo, abrieron sus puertas las primeras escuelas públicas graduadas, la escolaridad se extendió hasta los 12 años y las órdenes y congregaciones religiosas que llegan desde Francia y otras circunstancias, hacen surgir con fuerza corrientes clericales y anticlericales (Viñao, 2004). Destacaremos en esta época la asunción por parte del estado del sueldo de los maestros de primaria. En 1911 se creó la Dirección General de Primera Enseñanza confiada a Rafael Altamira, regeneracionista vinculado a la ILE (Escolano, 2002).

La política de Instrucción Pública se centró en la escuela y en la formación de maestros. El número de escuelas aumentó y el número de maestros también, sobre todo durante la dictadura de Primo de Rivera. En nuestro país convivían las nuevas corrientes pedagógicas, que entraron con fuerza en los grupos escolares modelo construidos en las ciudades más importantes frente a una escuela rural que presentaba grandes carencias, y en la que fue imposible aplicar estos métodos (Delgado, 2000).

En 1907 vio la luz la Junta para la Ampliación de Estudios, tenía la función, entre otras, de formar al profesorado financiando viajes al extranjero en los que los mejores maestros conocerían nuevos métodos pedagógicos que posteriormente aplicarían y difundirían en la enseñanza española.

En Cataluña, y durante este periodo, surgieron movimientos anarquistas cuya realización más conocida fue la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia. Estos movimientos y otros

afectaron directamente a la educación. La escuela se convirtió, en un lugar sobrevalorado y doblemente disputado. Era un lugar necesario para la regeneración de España y su modernización según los sectores renovadores, y la institución encargada de mantener las esencias patrias según las instancias más conservadoras. Sin embargo, los graves defectos estructurales de la enseñanza española continuaron: el analfabetismo, la insuficiencia de escuelas, la baja calidad de la enseñanza y el desprestigio de la función docente (Delgado, 2000).

Con la Segunda República Marcelino Domingo fue nombrado Ministro de Instrucción Pública. La escuela unificada de carácter laico y sostenida por el Estado fue el proyecto estrella en cuanto a la política educativa de la República, aunque la contrarreforma educativa del bienio radical-cedista contribuyó a ralentizar los avances propuestos en la primera etapa. Durante la Guerra Civil la enseñanza se convirtió en un instrumento ideológico y la educación adquiere carácter revolucionario (Puelles, 2010).

Tras el final de la guerra civil y con la llegada al poder del General Franco, frente al laicismo escolar de la II República, se implanta en todo el territorio la enseñanza confesional. En el ámbito de la educación, durante el periodo franquista pueden distinguirse dos etapas: la primera (1936-1957) se caracterizó por el predominio de los aspectos nacional católicos y la segunda etapa (1957-1975), la del desarrollismo tecnocrático, en la que se introdujeron nuevas técnicas burocrático pedagógicas de la administración y gestión del sistema educativo.

En los años 60 se introduce la noción de curso, las unidades didácticas como instrumentos de trabajo escolar y los niveles mínimos a alcanzar dentro de los ocho cursos diseñados. En las primeras décadas de los años 70, los profesionales de la enseñanza primaria se unen al clima de protesta y reivindicación iniciado por los universitarios.

La ley General del 70 supone uno de los grandes hitos del sistema educativo español, como principios pedagógicos de la reforma destacaríamos: activismo, participación, innovación, creatividad, descubrimiento, etc.

En Cataluña surgen movimientos de renovación pedagógica que se llevaban a cabo desde sectores republicanos, nacionalistas y católicos catalanes, siendo Montserrat su símbolo y albergue. En 1965 como resultado de esta corriente se crea la Institución Rosa Sensat en la que se recogía a todo el pluralismo pedagógico catalán. Esta organización sirvió de guía de unión a todos los sectores renovadores del país, que una gran expansión durante los años 70 por todo el país generalizándose durante la transición y restauración democrática.

Durante la transición y los primeros años de la democracia siguió vigente la Ley de Educación General Básica, de 1970, concretamente hasta la promulgación de la LOGSE, en 1990 aunque se fueron aprobando normas a fin de ajustar la realidad educativa a las exigencias constitucionales, que demandaba la Constitución Española aprobada en 1978.

Tras la LOGSE, la educación española ha sido objeto de sucesivas reformas legislativas que han respondido a las diferentes ideologías sostenidas por los partidos que han pasado por el gobierno. La educación no ha sido considerada un asunto que requiriese un consenso social y político que

pudiese dar estabilidad y confianza al sistema, sino más bien un arma ideológica al servicio de los que gobiernan.

Al llegar a este punto la sociedad demanda la puesta en marcha de modelos innovadores que puedan dar respuesta a las carencias educativas que presentan los alumnos escolarizados en el sistema educativo formal. En este sentido han surgido en los últimos años diferentes iniciativas que pretenden ofrecer una alternativa al sistema tradicional. Dichas alternativas, se apoyan, en la mayoría de los casos en propuestas pedagógicas que fueron ensayadas y difundidas en algunas escuelas españolas en el periodo comprendido entre el sexenio revolucionario y la guerra civil y que actualmente reivindican su espacio en el panorama educativo.

Estas iniciativas, vienen siendo ofertadas por colectivos que promueven la creación de escuelas libres, y en algunos casos, son auspiciadas por instancias gubernamentales en regiones como Cataluña y el País Vasco, y en fechas bastante recientes comienzan a vislumbrarse por el sur de España.

Términos como pedagogía blanca, comunidades de aprendizaje, espacios educativos, escuelas libres, *homeschooling* o similares buscan posicionarse en el ámbito de las redes sociales e internet. Aunque la nomenclatura es abundante y diversa, todos presentan un denominador común, son alternativas a la pedagogía institucional actual.

Pero, ¿Cómo se estructuran los curriculum en dichas iniciativas pedagógicas y a que dificultades se enfrentan los promotores a la hora de desarrollar proyectos educativos de ésta índole?

La mayoría de los proyectos comienzan acogiendo en los espacios educativos a niños menores de seis años, como bien es sabido, la obligatoriedad en la escolarización para la población española comienza a partir de ese momento. Por otro lado, los entornos educativos que se insertan dentro de la estructura del sistema educativo formal en la etapa de infantil, se prestan tradicionalmente a la innovación y a la experimentación pedagógica y en las aulas de esta etapa educativa ha perdurado la utilización de métodos que fueron erradicados de etapas posteriores tras la guerra civil. Sin embargo, el academicismo imperante, ha hecho que hasta en estos entornos, la adopción de curriculum determinados por editoriales y desarrollos legislativos, constriñan sobremanera la posibilidad de desarrollar pedagogías que favorezcan la creatividad y el aprendizaje.

Estas nuevas propuestas tratan de ofrecer una alternativa a la pedagogía institucional. Normalmente, los proyectos comienzan a gestarse cuando un grupo de padres se plantea la inminente escolarización de sus hijos. Conocedores muchas veces desde dentro de las posibilidades que el panorama educativo actual ofrece en España, deciden asociarse y poner en marcha modelos alternativos. Los proyectos comienzan en la etapa educativa de infantil, los recursos son abundantes y las oportunidades de ponerlos en marcha, aunque costosas a nivel económico y humano, son gratificantes e implican a un número de familias que crece año a año. El problema se plantea cuando estos niños se encuentran próximos a alcanzar la edad en la que por ley han de ser escolarizados. Los recursos y métodos educativos utilizados en la etapa de infantil se perciben como inadecuados o insuficientes para promover los aprendizajes que demandan

etapas de desarrollo posteriores a la de los seis años y los integrantes de estos proyectos buscan soluciones más o menos novedosas que puedan dar respaldo a los requerimientos educativos de la etapa de Primaria.

## **Resultados**

El proyecto que aquí presentamos aún las demandas que desde la etapa de Infantil y la de Primaria se le pueden exigir a un método educativo. El objetivo de este proyecto ha sido la recuperación de los materiales de Froebel en el ámbito actual de una escuela libre y la adaptación de éste método a las condiciones de dicho contexto.

Froebel nace en Turingia en 1782, tras una complicada infancia y un azaroso periodo formativo, orienta su desarrollo profesional hacia la enseñanza. Heredero de Comenio y Rousseau y discípulo de Pestalozzi, puso en marcha un método basado en una filosofía educativa cuya premisa fundamental era identificarse con la Naturaleza. Su programa buscaba una educación integral, armónica y gradual. Los postulados de esta filosofía aparecen reflejados en su obra *La educación del Hombre* (1826). En la siguiente frase podemos ver resumida la idea que Froebel tenía acerca de la educación: “La doctrina, la enseñanza y la educación deben adaptarse, acompañar, seguir (solo regulando y protegiendo), pero nunca prescribir, determinar o imponer” (Froebel, 1888), por tanto, el programa diseñado por Froebel está basado en la espontánea inclinación del niño a la actividad.

Una de las aportaciones más conocidas de Froebel a la educación fueron los materiales que él mismo diseñó y mandó construir. Estos materiales, en la traducción que se hizo al español, reciben el nombre de dones. Según Froebel, los materiales se iban ofreciendo a los niños a modo de regalos, la mayoría de ellos contenidos en cajas cerradas que despertaban su curiosidad por averiguar qué había en el interior. Estos materiales fueron diseñados por Froebel junto con litografías explicativas y canciones que ayudaban al maestro a aplicar el método de enseñanza. Los materiales utilizados para su producción fueron la lana, la madera, el papel y el cartón, En un principio Froebel diseñó los seis primeros dones que, posteriormente, sus colaboradores completaron con nuevos elementos, fueron aumentando en número a medida que pasaba el tiempo y, tras la muerte de Froebel, hay escritos que presentan trece, catorce, e incluso hasta veinte dones.

En una primera etapa, los materiales se dividían en dones y ocupaciones. Los dones son sólidos fundamentales preparados para ser manejados por los niños con el objeto de producir en ellos una experiencia sensible a la forma. El objetivo de los dones es dar a conocer al niño el mundo que le rodea, la secuencia en los dones va del sólido al punto a través del plano y la línea. Los dones estaban contenidos en cajitas de madera que servían para fomentar la atención de los niños hacia el contenido oculto de las mismas, creando en los alumnos una incertidumbre que era aprovechada por el educador para centrar su atención en la actividad a plantear. La actividad del niño no produce alteraciones permanentes sobre el material de los dones, no hay gasto de

material y los objetos con los que el niño realiza su actividad se conservan al final del juego (Bordes, 2007). Numerados del 1 al 6 y acompañados de grabados ilustrativos forman los materiales originales del método. Cabe resaltar que el quinto y sexto dones son extensiones del tercero y el cuarto respectivamente. Las ocupaciones, trabajos manuales realizados con diversos tipos de materiales, fueron añadiéndose posteriormente a la lista de dones.

El primer don o juguete aparece descrito como una caja que contiene seis bolas, de los tres colores primarios, y las tres combinaciones de los mismos que dan lugar a los secundarios ordenados según los colores del prisma. Las bolas, de lana y rellenas por dentro de un material que les confiere un tacto mullido, tienen una pequeña hebra del mismo material para poderlas suspender y estimular con ellas al niño para que realice diversos movimientos. Como podemos ver en estos grabados, tomados de un manual alemán, además de las bolas pequeñas que se describen en la mayoría de los manuales, también existían bolas de mayor tamaño con las que los niños podían jugar de una manera más libre (Marenholtz, 1855).

El segundo don es una evolución del primero tanto en las sustancias como en las formas. La caja contiene una esfera, un cilindro y un cubo de madera; el diámetro de la esfera, el radio de las bases del cilindro y el lado del cubo han de ser iguales. Ninguno de los elementos está coloreado, la madera es un material duro y en comparación con el del primer don, la lana, se utiliza para hacer ver al niño conceptos opuestos, diferencias y semejanzas, características de los objetos, etc. En los primeros años, estos elementos se presentaban sueltos y únicamente contaban con algunas argollas en las aristas y vértices en los que se podían enganchar unos hilos para suspenderlos en diferentes posiciones (Ronge, 1855).

El tercer don consiste en un cubo dividido en ocho cubos iguales que el niño puede analizar, descomponer y transformar según sus propias ideas. Otra de las definiciones que encontramos nos dice que es un cubo de madera dividido una vez en cada dirección. La mayoría de los manuales contienen láminas, ilustradas sobre una cuadrícula igual al perímetro de los cubos resultantes de dividir el primer cubo, que sugieren todo tipo de figuras (García, 1879).

El cuarto don consiste en un cubo dividido en ocho partes iguales por cuatro cortes paralelos a una de las caras, y otro perpendicular a la misma, lo que da lugar a ocho tablitas planas aptas para la construcción. Cada una de las ocho partes en las que se divide el cubo es el doble de larga que de ancha y el doble de ancha que de gruesa. Se van mostrando estas propiedades a los alumnos haciendo preguntas sobre la división y composición del cubo completo y, una vez que lo conocen bien, se les invita a construir con ellos formas que les resulten conocidas (Jacobs, 1859).

El quinto consiste en un cubo dividido en 27 partes en las cuales hay 21 cubos enteros, 3 cubos divididos en cuartos, de donde se obtienen 12 cubos más, y 3 cubos divididos en medios por su diagonal, de los que se obtienen 6 figuras triangulares (Prufer, 1930).

Por último, el sexto don consiste en un cubo dividido en 27 prismas iguales en forma de ladrillos, de los cuales 18 son enteros, 6 están divididos en dos cuadrados y 3 están divididos en dos

columnas cada uno, de manera que cada caja contiene piezas de tres formas diferentes (Jacobs, 1859).

Las ocupaciones se diferenciaban de los dones en el modo de presentación, preparaban al niño para la industria y educaban el sentido estético, en ellas el material quedaba transformado y no se podía reutilizar. Hacen el recorrido inverso a los dones, comienzan en el punto para terminar en el sólido pasando por la línea y el plano, estaban dirigidas a niños que ya habían trabajado con los dones (Bordes, 2007).

Estas ocupaciones podían llevarse a cabo con materiales simples y baratos como el papel, la madera, los guisantes, las astillas y la arcilla con la ayuda de alfileres y agujas, todo ello organizado en base a unas leyes predeterminadas para promover el aprendizaje de técnicas artísticas. Cabe citar, como ejercicios a realizar con estos materiales, las figuras con palitos, las figuras geométricas con astillas que darán al alumno nociones matemáticas sobre conceptos como la proporción y el tamaño dentro del espacio, el doblado, trenzado y entrelazado con tiras de papel, el recortado los dibujos en la pizarra y en el papel, los círculos con líneas cruzadas, el picado y coloreado de los dibujos obtenidos y el trabajo realizado con guisantes y palitos, por ejemplo, sumergiendo los guisantes en agua caliente e insertando en ellos los palitos formando el ángulo que se deseara. Un método, como puede apreciarse, con el que cabía realizar todo tipo de objetos. Por último, también se recurriría a la arcilla, un material que los niños tenían la posibilidad de moldear con una espátula, construyendo modelos que iban desde los sólidos más simples hasta los más complejos, abordándose con ello el estudio de la estereometría y la cristalografía (Marenholtz, 1855).

## **Discusión y conclusiones**

El interés del proyecto viene dado por la puesta en valor de un material diseñado a mediados del siglo XIX y que representó, en la figura de Froebel y de su mentor Pestalozzi, toda una revolución pedagógica y filosófica: la Escuela Nueva; y que en la actualidad puede ser utilizado en entornos educativos de escuelas libres, donde las prescripciones y la enseñanza academicista han sido desterradas por una educación fundamentada en la atención psicológica y emocional: integral, basada en el juego en la participación y en la experimentación como motor del conocimiento, es decir, hablamos de una escuela basada en los principios pedagógicos no directivos que Froebel expuso hace poco más de un siglo. Es por tanto una experiencia que ha pretendido dar valor histórico por la recuperación de materiales que no son asequibles ni fáciles de encontrar en España. Además, el valor pedagógico de la puesta en marcha de una experiencia educativa basada en el método de Froebel en el contexto de una escuela libre que recupera, actualiza y revaloriza los principios pedagógicos de la Escuela Nueva del siglo XIX, que es en definitiva el origen de esta nueva forma de entender la escuela y la educación.

¿Es posible utilizar un método diseñado en el siglo XIX en la actualidad?



La construcción de los materiales se ha llevado a cabo de forma artesanal, respetando en todo momento las características que de los mismos que han llegado hasta nosotros a través de diferentes documentos. Se han construido dos colecciones completas (seis dones y diez ocupaciones) de manera simultánea, que servirán como modelo para la elaboración de materiales posteriores.

Asimismo y con la intención de dar soporte didáctico a dicho material, se ha elaborado una guía no prescriptiva en la que se recoge canciones, litografías y sugerencias de uso de los materiales.

La propuesta que aquí presentamos pretende dar respuesta a demandas sociales a través de la recuperación del patrimonio histórico educativo y la utilización del mismo en entornos educativos actuales. La experiencia descrita puede servir a modo de ensayo que permita, en un futuro, y tras investigaciones que potencien la puesta en valor de distintos materiales y métodos procedentes de la escuela nueva. Por otro lado, las experiencias basadas en la escuela por proyectos que podría atribuírsele a John Dewey, los rincones y el desarrollo evolutivo, propio de Decroly y otros muchos métodos de principios del siglo XX, demandan una revisión desde la perspectiva histórica que permita aplicarlos en la etapa de primaria, ya que en su origen, fueron desarrollados para este nivel, aunque en nuestro país hayan quedado solamente para las aulas de infantil.

### Referencias bibliográficas

- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Delgado Criado, B. (Coord.) (1994). *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)* Madrid: Morata.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froebel, F. (1888). *La educación del hombre*. Nueva York: Appleton.
- García Navarro, P. de A. (1879). *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Madrid: Colegio nacional de Sordo Mudos y Ciegos.
- Harrison, E. y Woodson, B. (1905). *The Kindergarten Building Gifts with hints on program making*. Chicago (Illinois): Sigma Publishing Company.
- Jacobs, J.-F. (1859). *Manuel Pratique des Jardins d'enfants*. Bruxelles-Paris: F. Claxen-C. Borrani.
- Kraus- Boelte, M y Kraus, J. (1877). *The Kindergarten Guide*. Nueva York: E. Steiger and Co.
- Marenholtz, B. (1855). *Woman's Educational Mission: Being a Explanation of Frederic Froebel's System of Infant Garden*. London: Darton & co.
- Prüfer, J. (1913). *Federico Froebel*. Madrid: Daniel Jorro.

Puelles de Benítez, M. (2010). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Ronge, J. & B. (1855). *A practical guide to the English Kinder Garten*. London: Hodson and son.

Viñao Frago, A. (2002). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España de siglo XX*. Madrid: Morata.



# TIC Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

María del Carmen Cano Tornero

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

El aprendizaje cooperativo es un método que abarca un conjunto de técnicas para la conducción del aula, en donde los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal.

La investigación sobre dichos efectos se centra en el área del rendimiento académico del que se esperan efectos positivos por el hecho de que dentro de un grupo cooperativo los estudiantes tienden a ayudarse unos a otros en el aprendizaje y en el área de las relaciones sociales que establecen los alumnos en esta situación educativa.

Los efectos bien establecidos en el desarrollo de las actividades del aula a través de métodos de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1987), es que las experiencias de aprendizaje cooperativo:

1. Incrementan el rendimiento de los estudiantes.
2. Tienden a aumentar la motivación hacia el aprendizaje, sobre todo la motivación intrínseca.
3. Tienden a producir actitudes más positivas, tanto hacia el aprendizaje, como hacia los profesores.
4. Siempre correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima.
5. Tienen el efecto de producir en el estudiante una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarle.
6. Favorecen las posibilidades de aceptación de los compañeros de otras etnias.
7. Aumentan la “atracción” entre los alumnos “normales” y los que tienen alguna deficiencia, lo que facilita la integración de estos últimos.

La investigación del aprendizaje cooperativo, puede ser subdividida en cuatro grandes apartados:

Dinámica interna de los M.A.C. (Métodos de Aprendizaje Cooperativo): Se centran en aquellos rasgos característicos y comunes a todos los métodos de aprendizaje cooperativo que son, por un lado, la división de la clase en grupos heterogéneos, y por otro, la creación de una interdependencia positiva, mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal “perspectiva motivacional” (Slavin, 1987) y/o una determinada estructuración de la tarea.

Preparación del Profesorado: Hacer hincapié en la estructura de recompensa cooperativa y dejar muy clarificadas las tres cuestiones siguientes: ¿cómo agrupar a los alumnos?, ¿cómo crear en ellos la interdependencia positiva? y, ¿cuál debe ser la función y el comportamiento del profesor?

Aprender a Cooperar: Es un componente básico, esencial y previo a toda actividad vinculada al aprendizaje cooperativo (Mevarech, 1990).

Aprendizaje Cooperativo Asistido por Ordenador: El descubrimiento de la dimensión social del aprendizaje con ordenadores (Light y Blaye, 1990) y sus posibilidades para generar entornos de facilitación social que potencien las interacciones socio-cognitivas de los alumnos, ha posibilitado uno de los desarrollos más recientes de los modelos de aprendizaje cooperativo.

El ámbito de los aprendizajes y las experiencias de los niños, vendrán definidos por la buena planificación de las situaciones y actividades por parte del adulto. El niño se irá desarrollando según sus posibilidades, ayudado por la organización que el adulto hace de las distintas experiencias y situaciones de aprendizaje (Cano, 2009).

La escuela refleja la situación de la sociedad a la que pertenece, así como sus rasgos y sus principales problemas. Uno de los principales rasgos de la sociedad occidental posindustrial y postmoderna, consiste en su carácter multiétnico y multicultural, lo que puede llevar a muchos y muy serios problemas de xenofobia y a una profunda desintegración social.

La escuela de hoy, y más probablemente más aún la de los próximos años, será una escuela multiétnica y multicultural, lo que llevará a dificultades para conseguir una satisfactoria cohesión grupal en el aula, con las implicaciones que ello tiene tanto para el trabajo escolar como incluso para el fracaso escolar (Cano, 2008).

Es muy importante tener presente el papel del adulto y más concretamente la familia que es el primer ámbito cultural. De la relación familia - escuela se podrá hacer efectiva la formación integral del niño al coordinar actitudes, igualdad de criterios y promover estímulos compartidos. El factor hereditario y el factor ambiental intervienen en la conducta y el desarrollo psicológico del niño, el adulto juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño. La experimentación, la acción, el juego y el intercambio social con los adultos y sus compañeros son los momentos más idóneos para el aprendizaje infantil.

A continuación presento una experiencia innovadora que realicé con mis alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Es una aproximación teórica y un análisis de los diversos planteamientos de las principales investigaciones que en diferentes contextos y lugares se está desarrollando este enfoque metodológico.

Está inmersa en las investigaciones efectuadas sobre la aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo en el aula. Tiene como base las conclusiones generales encontradas y los efectos producidos en el desarrollo de las actividades.

Contempla la importancia de la interacción y cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad a través de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), factor de innovación y calidad en Educación Infantil, para aprovechar las ventajas que nos ofrece la Pizarra Digital Interactiva como recurso, y fomento de la creatividad.

La educación del siglo XXI exige preparar a los estudiantes para participar en la sociedad de la información, como red de conocimientos, convirtiéndose en el recurso más crítico para el desarrollo económico y social. Las instituciones educativas se encuentran, por tanto, ante la necesidad de buscar métodos pedagógicos con los que enfrentarse a este nuevo reto. Considero importante poner como experiencia innovadora y ejemplificación mi tesis doctoral que versa sobre aprendizaje cooperativo, titulada *Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica* (Cano, 2007).

El aprendizaje cooperativo se basa en la enorme importancia que tiene la interacción social en cualquier ámbito educativo (Cano, 2007). Adquiere en el proceso mayor auge al integrar las TIC, pues sirve como apoyo a la docencia y proporciona a la enseñanza el aprendizaje de las herramientas necesarias con las cuales el alumno no solo trabaja a su propio ritmo como una respuesta positiva a la enseñanza a través de la tecnología, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo que proporcionan los entornos virtuales de aprendizaje que son verdaderas comunidades de aprendizaje que potencian aún más este proceso.

El uso de las TIC contribuye a mejorar el rendimiento escolar a través de la interacción entre docente y alumnos, y alumno-alumno (Light y Blaye, 1990), despertando la creatividad, el interés, motor que permite a los niños aprender de una forma atractiva e interactiva utilizando las herramientas TIC.

A los recursos educativos digitales en red, cualquier docente puede acceder y adoptar una actitud investigadora valorando su efectividad para el logro de los objetivos previstos y el potencial pedagógico para la formación del alumno; además, ha de seleccionar cuidadosamente el material a utilizar, organizándolo en una secuencia que facilite la adquisición y construcción de conocimientos (García y González, 2011).

El objetivo como recurso metodológico de primer orden es llevar a cabo una interacción entre iguales, con los niños y con el adulto, en un clima cogedor, seguro y cálido. Impulsar la interacción entre iguales permite la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y cooperación. Es importante considerar todos los ámbitos de experiencia, los intereses y necesidades de los niños para desarrollar los objetivos y contenidos en el contexto determinado, aula (Cano, 2010).

## **Metodología**

La experiencia innovadora se realiza en el curso 2012-13, en mi aula de Educación Infantil, como tutora de los alumnos y autora de la comunicación.

El colegio es público, situado en una zona de ampliación de Murcia, con grandes avenidas y muy bien comunicado. Cuenta con muchos recursos, biblioteca, aula de ordenadores, pistas deportivas, comedor, salón de usos múltiples,... Se desarrollan programas: bilingüe, altas capacidades, salud, escuelas verdes, etc.

El grupo clase está formado por 25 alumnos (16 niños y 9 niñas) del 2º Ciclo de Educación Infantil, tienen 5 años. Hay una niña con dificultades en el lenguaje, evaluada por el equipo neurológico del Hospital Virgen de la Arrixaca (Murcia), diagnosticada con un retraso de 15 meses; y un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo (ligero), van evolucionando favorablemente. El resto de alumnos no presenta dificultades, proceden de la zona. Familias con nivel económico medio-alto.

El gran grupo se ha distribuido en 5 grupos de cinco componentes. Los grupos fueron formados de manera que resultaran homogéneos entre sí, pero internamente heterogéneos, consideré que su interacción sería más apropiada. El objetivo final sería la socialización del gran grupo, en donde surgirían interrelaciones que permitirían la socialización de todos con todos.

El aula es distribuida en cinco rincones de juego bien diferenciados: biblioteca, construcciones y zona de propuestas comunes (alfombra o zona de tranquilidad) donde se encuentra instalada una Pizarra Digital Interactiva junto al rincón del ordenador, plástica, casita (juego simbólico) y lógico-matemático compartido con naturales. Hay una zona común, en el centro del aula, donde se trabaja por grupos cinco equipos o bien gran grupo.

La participación de los niños y niñas en los distintos rincones viene representada por cinco colores verde, rojo, amarillo, rosa y azul, cada niño pertenece a un color que, por medio de un símbolo representativo de cada rincón, los niños rotan por ellos (mural gusanito). Cada día es un equipo el responsable de repartir trabajos, almuerzos,..., va en correlación con el "Tren del Tiempo", pues lleva los mismos colores. Un alumno del grupo, es elegido "Protagonista del día", se lleva la mascota a casa, pasa lista, cambia gusanito de rincones, pone fecha en calendario, etc.

El aula cooperativa se ha distinguido por comportamientos eficaces de cooperación, la comunicación ha sido abierta y directa; evaluación e incentivación interpersonal que ha respondido a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, diplomas, reconocimientos...Las recompensas han sido importantes tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros.

Las actividades propuestas en el aula han exigido la cooperación de los miembros de grupo. La motivación les ha llevado a comprometerse desde el hecho de que el éxito de cada uno ha estado ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. La autoridad ha sido llevada por parte de la profesora a los alumnos y

alumnas. Los grupos han variado en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas, etc.

Las actividades se programaron dentro de cada unidad didáctica, a nivel Individual o de Cooperación. Cada Lección Cooperativa se diseña en función del tema y a través de unas actividades que posibilitan las relaciones de Cooperación en el aula.

Temas trabajados: El Cuerpo, El Otoño, La Familia y Navidad, El Invierno, Carnaval, Los Oficios, Las plantas, Los animales crecen y Hasta el curso que viene.

El uso de la Pizarra Digital Interactiva ha sido fundamental para la presentación de las unidades didácticas y de las lecciones, actividades prácticas a realizar, juegos interactivos, etc.; así como el rincón del ordenador por el que rotan los alumnos de dos en dos, para realizar juegos de pequeño grupo y de ayuda mutua. Internet es una herramienta excelente para completar el buen desarrollo de las actividades, búsqueda de documentos.

Hemos participado dentro del Proyecto COMENIUS Regio 2011-13 y Multilateral 2012-14, compartiendo fichas realizadas en el aula.

Las Lecciones Cooperativas están estructuradas siguiendo el diseño recogido en la obra de Thousand; Villa y Nevin (1994), para conjugar las exigencias impuestas por las dos dimensiones del proceso aprendizaje (académica y social) en un proceso único.

Se realizaron en los tres trimestres, en correlación con el Proyecto Curricular de Educación Infantil del Centro y dentro de la Programación de Aula, para el buen desarrollo y funcionamiento del Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil, de forma que nos ayudan a llevar a la vez un estudio comparado de los cinco pequeños grupos.

Cada lección cooperativa se desarrolló en tres sesiones: 1 sesión de 60 minutos para la primera parte, 1 sesión de 40 minutos para la segunda parte, 1 sesión de 40 minutos para la tercera parte.

La experiencia se desarrolla en seis momentos: formación de grupos, materiales de aprendizaje, criterios de evaluación final, enseñanza de competencias sociales, desarrollo del aprendizaje y seguimiento del proceso.

La exposición de las actividades, por los distintos grupos, se realiza clarificando ideas y sintetizando cuestiones más importantes. Cada momento a destacar es recogido en una ficha de observación individual y a la vez de pequeño grupo.

## **Resultados**

El proceso de aprendizaje de cada lección ha sido valorado en habilidades sociales y de conceptos, por parte de los alumnos, mediante la culminación de la puesta en común y realización de murales, con una evaluación continua y formativa.

La valoración de las destrezas sociales se ha realizado por medio de la profesora en el desarrollo de la actividad y al finalizar la presentación del producto, siempre en términos positivos a nivel



individual y grupal, contemplándose la actividad interna del grupo, el funcionamiento grupal y ha sido positivo para todos los grupos.

Para la recogida de los datos, se realizaron fichas de seguimiento e instrumentos de evaluación:

*Protocolos de observación*, en función de los criterios de evaluación cooperación, interacción social directa, comportamiento en el grupo, actitud positiva, creatividad, para cada uno de los temas programados en cada una de las lecciones cooperativas, dentro de las unidades didácticas, realizados de forma cooperativa. Aquí se recogen todos los datos obtenidos del proceso de aprendizaje académico y social, de los trabajos grupales y hábitos desarrollados.

*Ficha de observación individual*, en donde se anotan, por lecciones, todas las apreciaciones que se han observado sobre la conducta, interés, motivación, participación, alta autoestima, creatividad, rendimiento, etc., por parte de los niños.

El trabajo bien hecho se valora a través de una medalla con cinco puntos verdes, una vez conseguidos se la llevan a casa. Premio, alabanzas (recompensa).

Analizando los datos recogidos y observados, siguiendo el diseño de Thousand; Villa y Nevin (1994), han resultado POSITIVOS en todos los aspectos con una participación 100%, en los cinco grupos y en el gran grupo clase.

Podemos confirmar que con las actividades se han conseguido los objetivos sociales marcados desde el inicio; todos por encima de la media, sobresaliendo un porcentaje alto.

Resaltar un alto rendimiento, actitud positiva y una gran motivación, todos alcanzan el nivel medio exigido, más habilidades sociales, éxito a nivel motivacional, relación de amistad, aceptación y cooperación, interdependencia positiva, competencias intelectuales, proceso de crecimiento del alumno, actitud positiva ante el aprendizaje, etc.

Se ha conseguido la socialización del gran grupo y como grupo común.

Se han dado interrelaciones que han permitido la socialización de todos con todos, de manera que les ha ayudado a aprender los contenidos escolares y, por tanto, a colaborar así como a cooperar; y explorar las posibilidades de las nuevas tecnologías a la hora de mejorar la interacción entre iguales y el trabajo en pequeños grupos, su creatividad, e incorporar el uso progresivo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **Discusión y conclusiones**

Incorporar el juego didáctico multimedia al currículo contribuye ciertamente a que las clases sean más entretenidas; los alumnos aprenden mejor, reconocen los errores cometidos; y el ritmo de la clase y la actitud del alumno mejoran.

Integrar las TIC en el proceso educativo es sin lugar a dudas un gran apoyo a la docencia y proporciona a la enseñanza el aprendizaje de las herramientas necesarias con las cuales el alumno no solo trabaja a su propio ritmo como una respuesta positiva a la enseñanza a través de

la tecnología, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo que proporcionan los entornos virtuales de aprendizaje que son verdaderas comunidades de aprendizaje que potencian aún más este proceso.

Los instrumentos que proporcionan las TIC (fuentes de información, materiales interactivos), facilitan el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. Incorporar el juego didáctico multimedia al currículo contribuye a que las clases sean más entretenidas; los alumnos aprenden mejor, reconocen los errores cometidos; y el ritmo de la clase y la actitud del alumno mejoran.

Los alumnos, en los equipos de aprendizaje cooperativo, concurren para aprender y, aprenden a cooperar. A través de Internet los niños y las niñas de la escuela más lejana pueden entrar en contacto con niños y niñas de otras culturas.

Por lo que concluimos que el aprendizaje cooperativo reduce la ansiedad, fomenta la interacción, incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima, aumenta la motivación, y constituye, ciertamente, un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Cano, M. C. (2007). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las Relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia, de: [http://www.tesisenred.net/TDR-0121108-100800/index\\_cs.html](http://www.tesisenred.net/TDR-0121108-100800/index_cs.html)
- Cano, M. C. (2008). Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil. *Revista CDL*, 9, 16-18.
- Cano, M. C. (2009). Educación Infantil, una mirada a través del juego plástico. *Revista CDL*, 11, 14-17.
- Cano, M. C. (2010). La Educación Infantil caminando a través del Aprendizaje Cooperativo. *Revista CDL*, 14, 14-16.
- García, A. y González, A. D. (2011). Integración de las TIC en la práctica escolar y selección de recursos en dos áreas clave: Lengua y Matemáticas. En R. Roig y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 129-144). Alcoy-Brescia: Marfil y La ScuolaEditrice.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, New Jersey: L. E. A.
- Ligt, P. y Blaye, A. (1990). Computer-based learning: The social dimensions, en H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds): *Children helping children*. Chichester: Wiley.
- Mevarech, Z. R. (1990). Effectiveness of individualized versus cooperative integrated instructional systems. *Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago*.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, pp. 1161-1167.

Thousan, J. S.; Villa, R. A. y Nevin, A. I. (1994). *Creativity and Collaborative Learning. A. Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LOS CUENTOS TRADICIONALES EN EL APRENDIZAJE LÓGICO-MATEMÁTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María del Mar Ruiz Paredes

*(Maestra Graduada en Educación Infantil)*

## Introducción

Partiendo de la realidad que las matemáticas suelen ser una de las asignaturas escolares que más problemas plantea a los niños, y como maestra de Educación Infantil, considero que para estas edades existen muchos recursos que pueden utilizarse para trabajarlas de un modo lúdico y entretenido con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los más pequeños. Y uno de estos recursos, sin duda alguna, es el de los cuentos tradicionales a los que los niños están tan acostumbrados, pues no sólo se trabaja con ellos en el aula sino también en casa. Los cuentos matemáticos ayudan, en cualquier edad, a aprender de una manera más entretenida.

Si la Ley Orgánica de Educación (LOE), daba una gran importancia a la enseñanza de las Matemáticas en esta etapa, la LOMCE no se queda atrás, reforzando la iniciación en las habilidades lógico-matemáticas y en la lecto-escritura con el fin de prevenir fracasos posteriores en Primaria y contribuir al desarrollo lógico y evolutivo de los niños. Así pues, la importancia de las Matemáticas es básica por varias razones: porque ayuda al niño a conocer el entorno que le rodea, a resolver problemas y a aplicar las habilidades necesarias para desenvolverse en su vida cotidiana.

En la propuesta que aquí se presenta partimos de los cuentos tradicionales porque éstos constituyen uno de los recursos que más llaman la atención del alumnado de esta etapa. Su uso en la Educación Infantil es muy eficaz porque presentan una serie de ventajas como son:

- Muestran los aspectos matemáticos en contexto.
- Nos permiten hacer las conexiones matemáticas.
- Contribuyen a desarrollar las competencias básicas.
- Proporcionan una alta motivación en los discentes.
- Nos dan la posibilidad de la utilización de los procedimientos básicos como clasificar, ordenar, organizar y representar.
- Nos permiten trabajar los conceptos matemáticos primarios a partir de la manipulación repetitiva, reflexión y abstracción.

- Facilitan la estructuración temporal en la mente infantil, mediante la comprensión de la concordancia y de la numeración ordenada de hechos consecuentes en el tiempo.
- Contribuyen al desarrollo de la lógica infantil.

### **Marco teórico**

El sistema numérico se halla frecuentemente en casi todos los cuentos infantiles. Las matemáticas y el número, como elemento clave de éstas, aparecen desde que el cuento comienza con “Había una vez”... haciendo referencia al concepto del número, el uno, aunque lo haga con cierta imprecisión (Uribe, 2005). Pero igualmente, a medida que nos adentramos en la narración, podemos observar como aparecen las relaciones espaciales, la forma, el tamaño, la comparación...conceptos que nos muestran que las Matemáticas dependen de la lógica y la creatividad. Es por las razones citadas, por lo que Ángel Alsina i Pastells, en su libro *¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años?*, resume las necesidades educativas que hay que atender a estas edades y que podemos hallar en el uso de los cuentos:

- Observación del entorno para interpretarlo matemáticamente
- Vivencia de las situaciones a través del propio cuerpo y del movimiento
- La manipulación de objetos
- El juego
- La verbalización de las acciones

Para iniciarse en el campo de las Matemáticas, los niños deben aprender desde muy temprano que éstas forman parte de la vida misma; y es por esta razón, por lo que es imprescindible habituarlos a trabajarlas desde las primeras edades. Asimismo, debemos tener en cuenta que la secuencia de acciones que tienen los cuentos nos ofrece muchas posibilidades para que los niños lleguen a encontrar el modo de solucionar correctamente las tareas que se les planteen, lo cual les ayuda a madurar su desarrollo evolutivo.

Los conceptos matemáticos no son tan teóricos ni tan sistemáticos como los contenidos que trabajamos con los libros de texto o las clásicas fichas. Todos sabemos que en Educación Infantil, el juego es la principal actividad del aula, pero el cuento nos ofrece la posibilidad de trabajar actividades lúdicas diferentes. Nos permite trabajar la memoria y la atención, y mientras los alumnos realizan las actividades de modo lúdico, van recordando cosas y afianzando los conocimientos de modo más efectivo, a la vez que van adquiriendo los conceptos básicos para ello.

## **Metodología**

Si se quiere enseñar matemáticas de forma significativa, los profesores necesitamos recursos y estrategias que incorporen contenidos matemáticos que a su vez sean altamente motivadores para el alumnado. Nuestra metodología de trabajo se fundamenta en la participación activa, no sólo por parte del alumnado sino de nosotros mismos como docentes, para que los pequeños consigan adentrarse en el análisis de los conceptos matemáticos procedentes del cuento, y en la realización de las actividades en pequeño y gran grupo para posibilitar un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Y dado que no podemos olvidar que la enseñanza en la Educación Infantil es globalizada, debemos procurar que el cuento que elijamos nos sirva para trabajar conjuntamente las otras áreas, al igual que los aspectos psicomotrices. El cuento matemático, en alguna medida, es un buen medio globalizador como recurso didáctico, a través del cual podemos motivar a los estudiantes y en la dinamización del pensamiento lógico-matemático y el de comprensión lectora.

Los principios metodológicos por los que nos vamos a guiar serán:

- Principio de la globalización: Este proceso les permitirá a los niños construir significados o aprendizajes amplios y variados, y construir aprendizajes significativos.
- Principio de la actividad: Ésta es la principal fuente de aprendizaje y desarrollo de los niños. A través de su propia actividad y en continua interacción con el medio, el niño capta y transforma la realidad. Para lograr esto potenciamos las actividades de manipulación, observación, experimentación, construcción, y exploración; para generar en los niños experiencias que les permitieran construir sus propios esquemas de conocimiento.
- Principio de aprendizaje significativo: Partimos de los conocimientos que los niños tienen para que, poco a poco, puedan relacionarlos con los nuevos que queremos que aprendan.

Estos principios metodológicos nos van a brindar momentos y ocasiones suficientes para que podamos estimular la observación, intuición, imaginación y razonamiento de los niños; es decir, las cualidades y habilidades que favorecerán el desarrollo del pensamiento lógico- matemático de nuestros alumnos.

## **Propuesta didáctico-educativa**

Hemos elegido el cuento de *“El lobo y los siete cabritillos”* porque la serie numérica que ejercita nos posibilita trabajar las Matemáticas de un modo adecuado según los objetivos planteados. Además, este cuento, conocido por todos ellos, nos da acceso a la presentación de las magnitudes de la longitud, masa/peso, capacidad/volumen y tiempo. Estas medidas se expresan en el cuento mediante palabras semejantes que nos darán también la oportunidad de trabajar los conceptos opuestos. Así, por ejemplo, para medir objetos en el espacio tenemos: largo/corto, ancho/estrecho, y alto/bajo. Para la masa/peso incluimos: pesado/ligero; y para la magnitud de la capacidad/volumen usaremos: lleno/vacío.

Los *objetivos* que pretendemos alcanzar con la puesta en práctica de esta propuesta están planteados en relación al uso de los cuentos en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil. Entre las actividades más importantes en educación Infantil están las de lógica-matemática y la expresión lingüística. Su importancia viene justificada por la legislación educativa vigente. Entre los objetivos que establece la Ley Orgánica de educación (LOE) 2/2006 para la Educación Infantil, hemos elegido los siguientes:

*Objetivo general:*

Demostrar que los cuentos son un recurso didáctico válido para la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en esta etapa de enseñanza.

*Objetivos específicos:*

1. Diseñar una propuesta didáctica a través de la cual se trabajen las capacidades lógico-matemáticas mediante los cuentos.
2. Iniciarse en el concepto de cantidad, la expresión numérica y las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación.
3. Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.
4. Realizar actividades lógico-matemáticas mediante la representación y expresión artística de los objetos y personajes del cuento.

*Los contenidos programados para esta práctica son:*

- Nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos, su propio cuerpo y al de los demás.
- Nociones básicas de orientación temporal.
- Propiedades de los objetos de uso cotidiano: color, tamaño y forma.
- Clasificación de objetos por sus características comunes.
- Horizontalidad.
- Verticalidad.
- Clasificación de objetos por su tamaño.
- Clasificación de objetos por características comunes.
- Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación, clasificación y gradación.
- Colecciones, seriaciones y secuencias lógicas e iniciación a los números ordinales.
- Manipulación y representación gráfica de conjuntos de objetos. Tamaño: grande, mediano y pequeño.

En cuanto a los *materiales o instrumentos* que emplearemos para que los niños puedan llevar a cabo sus actividades y sus juegos, serán variados, estimulantes, y ofrecerán todas las posibilidades de manipulación necesarias.

Los *materiales básicos* utilizados serán: el cuento, marionetas hechas en clase para la ocasión, folios, fichas, colores, lápices, tijeras, pegamento, cuerda, pinzas de la ropa, bancos, máquina de fotos...

Los *agrupamientos* también son importantes para el desarrollo de las actividades propuestas, por lo que hemos decidido diseñar tareas a nivel individual, por parejas, en pequeño y gran grupo.

Las *actividades* que realizarán los niños han sido seleccionadas y creadas para que sean la base de su aprendizaje, dado que durante esta etapa, la intervención educativa tiene que estar adaptada al nivel de desarrollo madurativo y al ritmo de aprendizaje de los propios alumnos; y para ello, las hemos diseñado de modo que la dificultad vaya creciendo de manera gradual.

### **Fases de la propuesta de actuación**

Esta propuesta la vamos a realizar en *cinco fases*:

1. Primera fase o constitución del equipo y planteamiento del estudio: nos reuniremos para analizar qué aula es la adecuada para llevar a cabo nuestro plan de trabajo, la temporalización, los objetivos que se pretenden, los contenidos a impartir, y la metodología a seguir.
2. Segunda fase o diseño del trabajo de investigación: se hará una reunión grupal donde se pondrán en común los primeros enfoques generales de la investigación, se resolverán las posibles dudas, y se ofrecerá un esquema de las actividades a realizar partiendo de los conocimientos previos del alumnado.
3. Tercera fase o de experimentación y puesta en práctica: una vez acordadas las distintas secuencias de actividades se realizarán algunas de ellas a modo de experimentación para comprobar que son acordes con el nivel de conocimientos del alumnado y su forma de trabajar en el aula.
4. Cuarta fase o puesta en acción de la propuesta: se pasará a la práctica, se realizarán las actividades, y se irá tomando nota de cuanto se observe durante su realización.
5. Quinta fase o análisis del trabajo: una vez realizadas las distintas actividades, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de las mismas y se evaluarán todas las observaciones y anotaciones que hayamos tomado durante la fase anterior.

Las *actividades* que hemos planificado se corresponden con las diferentes fases y son:

- Actividades de inicio.- Nos sirven para motivar y averiguar las ideas previas que tienen los alumnos. Se proponen para ser realizadas en los primeros momentos para el



acercamiento a los contenidos que vamos a impartir, y para obtener información sobre la situación real de los alumnos del grupo.

- Actividades de desarrollo.- Éstas nos permitirán poner a los niños en contacto con los contenidos específicos que queremos trabajar.
- Actividades de evaluación.- Con ellas vamos a evaluar los aprendizajes logrados en un momento concreto, y sobre todo, modificar aquello que sea necesario.

#### *Desarrollo de las actividades:*

Comenzaremos sentados en la zona de asamblea, y preguntándoles cosas sobre el cuento a los niños para averiguar lo que saben sobre el mismo, si conocen a los personajes, si saben contar una colección de objetos, si diferencian algunas formas geométricas, etc. Esto no sólo nos servirá para propiciar el diálogo, sino que también nos ayudará a descubrir los conocimientos básicos que tienen los niños. Pero estamos seguros que como afirma Saá Rojo (2003), cualquier niño o niña ante un relato y las ilustraciones que lo acompañan, conocerá perfectamente el valor del orden de la numeración.

Posteriormente pasaremos a contarles el cuento para familiarizarlos con los contenidos que vamos a trabajar. Para ello, emplearemos los dibujos de la narración y la representación de ésta con las marionetas que hemos hecho para esta ocasión. Y una vez finalizada la representación y comprobado que los niños conocen y han entendido el cuento, pasamos a las actividades de inicio, con las que comenzaremos ya a adentrarnos en los contenidos que queremos impartir. Este tipo de actividades están destinadas a la secuenciación del espacio, la medida, el principio y el fin, el número, ordenar acciones sirviéndonos de las ilustraciones del cuento...

- Ordenar las viñetas que les entregamos a los niños desordenadas en una ficha.
- Identificación de la primera y la última escena de la secuencia lineal del cuento.
- Jugar a desordenar las distintas viñetas que forman el cuento y a recomponerlas en el orden inicial.

Seguidamente pasaremos a las de la *fase de desarrollo*. En ella, las tareas van a permitir al alumnado practicar una serie de estrategias mentales para identificar, comparar, clasificar, seriar... Entre ellas, proponemos algunas como las siguientes:

- Hacer corresponder cada número cardinal con su ordinal.
- Formar colecciones de objetos atendiendo a diferentes criterios.
- Formar subconjuntos atendiendo al orden de pertenencia a un conjunto determinado.
- Formación de un conjunto complementario de otro.

Y finalmente, en la *fase de evaluación*, realizaremos una secuencia de actividades para evaluar si los niños han adquirido los contenidos que hemos estado trabajando. Con ellas efectuaremos la evaluación del proceso de aprendizaje. Se evaluará el grado de consecución de los objetivos, e

igualmente se valorará si conviene mantener lo planteado o si es necesario modificar aquello que no haya permitido conseguir los objetivos propuestos inicialmente.

- Relaciones temporales: ordenación de sucesos, uso de números ordinales para relatar los sucesos.
- Realización de la operación de la suma en actividades relacionadas con los personajes del cuento.
- Desarrollo de series numéricas en sentido ascendente y descendente.
- Reconocimiento de las distintas formas geométricas.
- Reconocimiento de la descomposición de los números con el uso de las regletas de Cuisenaire.
- Practicar la operación de la resta. Proponemos a los niños actividades donde usen la resta en la pizarra digital mediante dibujos de los personajes y objetos del cuento.
- Práctica de cálculo mental.

Las técnicas empleadas en la evaluación serán principalmente la observación directa y sistemática de los alumnos.

## **Resultados**

Tras la puesta en práctica de nuestra propuesta de intervención educativa comprobaremos que esta forma de trabajar las Matemáticas en clase potencia el aprendizaje de los niños de forma muy amena y que con actividades basadas en la realidad, como las que aquí hemos propuesto, es fácil aumentar la motivación e interés de los pequeños.

Evidenciaremos que el potencial del cuento reside precisamente en el sentido de que aúna los aspectos cognitivos y afectivos, lo que nos permite utilizarlo como herramienta poderosa de aprendizaje matemático. Además es un recurso que atrae poderosamente a los niños y éstos, al entregarse de lleno a la acción narrada, aprenden de una forma lúdica y espontánea los contenidos. Y es que el cuento es un medio eficaz y globalizador, a través del cual podemos motivar a los alumnos en el aprendizaje de las matemáticas para que puedan cambiar esa actitud generalizada de rechazo ante ellas, al no presentárseles ya los diferentes contenidos como un sumario de ideas abstractas e incomprensibles. Terminamos este apartado anotando que la lectura de un cuento permite casi siempre la realización de un amplio abanico de actividades diferentes para el desarrollo integral del niño, y esto es algo que, como docentes, debemos saber aprovechar.

## Discusión y conclusiones

Con esta propuesta hemos intentado mostrar otra forma de trabajar las Matemáticas en las aulas de Educación Infantil mediante el uso de uno de los recursos más eficaces a nuestro alcance como es el uso del cuento porque incentiva la capacidad de pensar y razonar. Y es que un cuento bien trabajado estimula el pensamiento visual y el aprendizaje, siempre que ayudemos al niño a analizar los innumerables detalles que presenta. Con ello, sin duda, lo estamos preparando para comprender y analizar representaciones matemáticas destinadas a ampliar su desarrollo cognitivo.

Las conclusiones generales a las que llegamos tras el desarrollo de nuestra propuesta son varias: por un lado, es necesario diseñar situaciones reales de uso para el aprendizaje a estas edades, partir de los conocimientos previos que tienen los alumnos, trabajar los recursos que sean conocidos por ellos y estén al alcance de nuestras manos. Por otro lado, podremos comprobar que a estas edades también se puede ayudar mediante este tipo de propuestas a que las conductas de dependencia de los niños vayan evolucionando y a que éstos vayan consiguiendo con ello una mayor autonomía.

La narración de cuentos en Educación Infantil, no solo ayuda en el área de lenguaje, sino que se vuelve una herramienta didáctica importante en el desarrollo de otras áreas como la lógica-matemática, fortaleciendo habilidades de ésta, relacionadas con los colores, tamaños, formas geométricas, el cálculo, las nociones espaciales, el conteo de objetos, también ayuda a desarrollar la expresión artística, pues a través de la lectura de cuentos podremos desarrollar la expresión corporal, el dibujo y la pintura.

Con esta propuesta unificamos la literatura y las matemáticas. La razón radica en la potencia del cuento, capaz de asociar aspectos cognitivos y afectivos, lo que nos permite utilizarlo como herramienta poderosa de aprendizaje matemático en edades tempranas.

## Referencias bibliográficas

Alsina I Pastells, A. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona. Octaedro.

Arnaú D. (2011). Presencia y ausencia del número natural en la Educación Infantil. *Suma*, 66, pp. 7-15.

Grimm, J. & W. (2003). *El lobo y los siete cabritillos*. Colección *Sopa de Cuentos*. Madrid: Anaya

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo. *BOE* 4/5/2006.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). R/D 1630, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013 de 9 de diciembre. *BOE* 10/12/2013.

Saá Rojo, M. D. (2002). *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Madrid: EOS.

Uribe, M. L. (2005). *Historia del uno*. Barcelona: Destino Infantil y Juvenil.



# PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE EMOCIONAL Y SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR

Natalia Rodríguez López

*(Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia)*

## Introducción

El mundo de hoy necesita personas que tengan la habilidad de reconocer en sí mismos y en los demás las virtudes, conocimientos, cualidades, fortalezas, emociones, sentimientos, valores y dificultades, para tenerlos en cuenta a la hora de actuar eficazmente, construyendo un ambiente de armonía y tranquilidad a partir de las relaciones que se puedan generar en los diferentes contextos en que se desenvuelve cada uno. Por esta razón la educación emocional y social proporciona al niño la capacidad de resolver problemas de manera creativa y flexible, además forma individuos responsables, autónomos, activos, independientes sanos, atentos con los demás y comprometidos con lo que hacen. Esto no se logra de manera inmediata, sino que es un proceso que se debe formar desde que el ser humano nace, es decir, el desarrollo emocional va ligado al cuidado, amor, satisfacción y protección que se le brinda al recién nacido y en el transcurso de su desarrollo, teniendo en cuenta que se debe manejar un equilibrio. Por esta razón la educación emocional y social proporciona al niño la capacidad de resolver problemas de manera creativa y flexible, además forma individuos responsables, autónomos, activos, independientes sanos, atentos con los demás y comprometidos con lo que hacen. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que en las escuelas y en los hogares se creen espacios para fortalecer la inteligencia emocional.

Actualmente se presentan diferentes dificultades en el desarrollo de la personalidad de cada niño y niña, ya sea por falta de estimulación de los padres o el desapego y el descuido que han generado sobre sus hijos. A partir de esta formación, los niños (as) presentan poca inteligencia emocional que los lleva a actuar de manera desfavorable consigo mismo y con los demás. Además, este comportamiento también se debe por la falta de preparación, conocimientos, motivación y estrategias pedagógicas por parte de los padres, cuidadores primarios o los mismos docentes que se encargan de la formación de la primera infancia. Lo anterior lleva a que no se les brinde una orientación oportuna y adecuada sobre el buen manejo y expresión de emociones, sentimientos, y actitudes, valores y principios para cuidarse a sí mismo, mantener buenas relaciones intrapersonales e interpersonales, y sobre todo, pensar en el bienestar del otro. De esta manera, Álvarez (2000) plantea: “La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc.” (p.38). Igualmente Cohen en el 2005 afirmó que:

los programas de Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas y hogares, mejoran el rendimiento académico de los alumnos, su comportamiento emocional y social y su relación con los pares, y ponen freno a problemas de drogadicción, comportamiento sexual de alto riesgo, agresividad y otras formas de conducta antisocial (p. 20).

Por lo anteriormente mencionado, se ve la necesidad y la importancia de realizar proyectos por medio de los cuales los adultos en primer lugar se conozcan a sí mismo para que contribuyan al sano desarrollo emocional de los niños y niñas a cargo, y de esta forma beneficiar a una población vulnerable que debido esta condición de vida, son más propensos a presentar comportamientos que no favorecen la convivencia en su grupo social. Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede contribuir al fortalecimiento del aprendizaje emocional y social en el niño y niña de preescolar?

### **Objetivos**

La investigación “Práctica pedagógica y su incidencia en el aprendizaje emocional y social del niño Preescolar” se planteó con el objetivo de fortalecer la práctica formativa de las Madres Comunitarias por medio de estrategias metodológicas, para facilitar así su desempeño, favoreciendo de esta manera el aprendizaje social y emocional de los niños y niñas a su cargo.

Objetivos específicos. I) Diseñar talleres pedagógicos como apoyo a la labor de las madres comunitarias en los hogares a su cargo. II) Realizar talleres pedagógicos, para que las madres comunitarias aprendan a utilizar otras estrategias de enseñanza que repercutan en el aprendizaje social y emocional de los niños en edad preescolar. III) Analizar e Interpretar los resultados de los talleres pedagógicos realizados para conocer la manera con estos contribuyen en la formación personal y la práctica pedagógica de las madres comunitarias.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo y con el diseño metodológico de investigación-acción.

Se tomó como base el diagnóstico que realizó la investigadora Constanza Arias Ortiz en su investigación titulada “formación afectivo-social: ¿cómo desde la práctica pedagógica se favorece la socioafectividad del niño de 3 a 6 años?

En la etapa de ejecución se llevaron a cabo cuatro talleres relacionados con el tema de aprendizaje social y emocional donde se recogieron datos importantes y necesarios para continuar con la etapa del análisis e interpretación de los resultados. Para ésta última etapa mencionada se llevó a cabo un grupo focal, se finaliza la investigación planteando las conclusiones y sugerencias pertinentes.

La población con la que se trabajó fueron los Hogares Comunitarios “Plaza Bonita y Fegalhi”, son hogares comunitarios que ofrece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los cuales

propician el desarrollo psicológico, social y físico de los niños menores de 7 años, pertenecientes a sectores de pobreza.

La muestra fueron siete madres comunitarias de los hogares comunitarios “Plaza Bonita” y “Feghali”.

En la investigación se llevaron a cabo cuatro talleres relacionados con el tema de aprendizaje social y emocional, donde se recogieron datos importantes y necesarios para continuar con la etapa del análisis e interpretación de los resultados. Para el análisis se llevó a cabo un grupo focal, en donde se conoció la manera cómo las madres comunitarias interiorizaron el tema. Para la realización de estos grupos focales se diseñó un instrumento donde se reúnen preguntas de cada uno de los cinco talleres implementados.

#### Preguntas grupo focal

- Taller N°1. Nuestras Emociones

1. ¿Por qué crees que es importante la inteligencia emocional en el desarrollo de las actividades escolares?
2. ¿De qué manera influye las emociones en la vida escolar del niño y niña Preescolar?
3. ¿Cómo hacer para que las emociones de cada persona influya de manera positiva a su diario vivir?

- Taller N°2. Relaciones Interpersonales

1. ¿Por qué crees que es importante mantener buenas relaciones interpersonales con los demás?
2. ¿Crees que necesario que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar?

- Taller N°3. Comprenderse y hacerse comprender

1. ¿En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños que es lo que considera más importante referente al tema?
2. ¿Cree usted que escuchar es difícil pero importante?
3. ¿Cómo ha mejorado nuestra capacidad para entender y dar a entender, y que podemos hacer para que haya una comunicación más eficaz en el grupo?
4. ¿Cómo crees que tiene que ser la capacidad del sujeto a la hora de expresarse, para que tenga una escucha eficaz?

- Taller N°4. Aprender de los conflictos

1. ¿Con cuál de los docentes o directivos de la película se identifica? ¿Por qué?
2. ¿Cree que la realidad de los jóvenes que se muestra en la película tiene algún parecido con la realidad actual?



3. ¿Cómo manejarías a un grupo de estudiantes de diferentes realidades sociales?

## Resultados

- Taller N°1. Nuestras Emociones

1. ¿Por qué crees que es importante la inteligencia emocional en el desarrollo de las actividades escolares?

R/: Es importante la inteligencia emocional como educadoras, porque nos permite reconocer y diferenciar el rol de cada emoción para no ofender al otro y actuar correctamente delante de los demás y sobre todo de los niños, puesto que ellos son esponjas y aprenden lo que hacen los adultos, por ello debemos guiarlos y fortalecer sus emociones a través de la enseñanza de valores.

En esta respuesta se ve reflejado que las madres comunitarias han interiorizado la importancia de manejar adecuadamente las emociones y sentimientos para fortalecer su inteligencia emocional. A partir de esto en su comportamiento se reflejará este dominio el cual favorece la inteligencia emocional de los niños. Estas reflexiones a las que ellas llegan, son fundamentales puesto que contribuyen en la construcción de aprendizaje social y emocional en los niños, puesto que ellos aprenden más a partir de lo que observan y escuchan, y esto los lleva a imitar comportamientos que hacen los adultos. María Inés Sarmiento Díaz en su libro cómo aprender a enseñar y como enseñar a aprender retoma a Bandura de 1986; teoría del aprendizaje social o teoría cognoscitiva social, “el aprendizaje es determinado por las relaciones entre la conducta, los factores personales y el entorno y se realiza a través de moldeamiento y de la imitación” (p.354).

2. ¿De qué manera influye las emociones en la vida escolar del niño y niña Preescolar?

R/: La formación de la dimensión socio afectiva es importante desde que nace el niño, puesto que es la base del comportamiento emocional en la vida escolar, en el ámbito familiar y cualquier contexto que lo rodea. La formación recibida permite un ambiente armónico con los demás, es decir, se evitan las peleas, discusiones, el egoísmo e irrespeto, en cambio se fortalece el trabajo en equipo, la solidaridad y amabilidad con los demás.

Esta respuesta corresponde a lo planteado en el marco teórico específicamente en lo que afirmó Mora en el 2008 respecto a las emociones “las emociones sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros. Es una comunicación rápida y efectiva. El lenguaje emocional es también un lenguaje básico tanto entre los miembros de una misma familia como entre los miembros de una sociedad determinada” (p.18). Se puede establecer que las emociones si influyen en la vida escolar del niño y de cualquier persona, puesto que a través de ellas se puede construir un ambiente óptimo para la convivencia, pero también se debe tener en cuenta, que pueden influir de manera negativa sino se controlan adecuadamente, por ello es fundamental fortalecer desde la primera infancia la inteligencia emocional.

3. ¿Cómo hacer para que las emociones de cada persona influya de manera positiva a su diario vivir?

Las emociones de cada persona se ponen en manifiesto cuándo se relacionan con los demás, por ello las actividades en grupo permiten compartir y escuchar las opiniones de los otros, por lo tanto en el aula de clases se debe promover el trabajo en equipo para enseñarles buenas pautas que permitan fortalecer los valores para que actúen de manera positiva en su diario vivir consigo mismo y los demás.

Para que las emociones influyan de manera positiva se requiere ser competente emocionalmente lo que se debe ver reflejado en un trabajo en equipo cohesionado que permita la aplicación de los valores tal como lo manifiestan las madres comunitarias. Por otro lado, a lo planteado en el tercer pilar de la educación “Aprender a vivir juntos” propuesto por Delors en 1996, quien dijo que “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (p.103) conlleva a aprender a vivir juntos.

Por otra parte, Arellano en su investigación “Emociones y didáctica en el aula” realizada en el 2012, concluye que “La función socializadora de la institución escolar tiene una responsabilidad ineludible: la formación en “competencias personales, sociales y de ciudadanía, el “aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir” (Delors, 1996)”

- Taller N°2. Relaciones Interpersonales

1. ¿Por qué crees que es importante mantener buenas relaciones interpersonales con los demás?

R/: Es importante mantener buenas relaciones interpersonales porque nos permite adaptarnos, construir sociedad aprendiendo de los otros.

La respuesta dada por las madres comunitarias refleja la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales aprendiendo a conocer al otro, tolerando y respetando su identidad para mantener una buena convivencia. Por ello Goleman en 1995 estableció competencias de la inteligencia emocional relacionadas con la relación con los otros: la habilidad emocional que se refiere a saber actuar de acuerdo a las emociones de los demás para construir buenas relaciones, y la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y así mantener una comunicación eficaz que construya sociedad.

2. ¿Crees que necesario que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar?

R/: Es importante que los niños aprendan a reconocer sus fortalezas y actitudes por mejorar puesto que les da seguridad en sí mismo, permite aumentar su autoestima y genera una convivencia armoniosa con los demás.

Lo que las madres comunitarias plantean hace referencia a lo que Goleman en 1995 estableció como una competencia de la inteligencia emocional, el autoconocimiento emocional el cual es

importante en todo ser humano puesto que va ligado a la autoestima, a la seguridad y a la confianza que se construyen a través del reconocimiento de las debilidades y fortalezas. Este conocimiento propio permite una buena convivencia con los demás.

- Taller N°3. Comprenderse y hacerse comprender

3. ¿En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños que es lo que considera más importante referente al tema?

R/: Es importante darle autonomía a los niños para que puedan expresarse libremente y así se sientan y comprendan que son importantes.

De acuerdo a la respuesta de las madres comunitarias se puede evidenciar la importancia que le dan a la autonomía, la cual es un “principio fundamental que sustenta la etapa de Educación infantil” (Zubizarreta, 2011, p. 1). Es así como el niño adquiere seguridad y confianza en sí mismo para actuar de manera independiente y responsable. De esta manera el anterior autor presentó que “la escuela tiene que concebirse como un recurso que impulse autonomía y responsabilidad; en el que el niño pueda generar con serenidad y confianza procesos de construcción y reconstrucción que le guíen en la conquista de la autonomía y la responsabilidad personal y social”.

4. ¿Cree usted que escuchar es difícil pero importante?

Escuchar es muy difícil, pero es importante intentarlo para aprender a tolerar a los otros y generar buenas relaciones.

Según la respuesta presentada se puede evidenciar que las madres comunitarias le dan importancia a la escucha como un ingrediente esencial de la inteligencia emocional, lo que permite tener en cuenta las opiniones de los otros, hablar en el momento indicado y comunicarse eficazmente, lo cual genera buenas relaciones interpersonales. Gardner en 1987 presentó que la inteligencia interpersonal, -siendo esta un antecedente de la inteligencia emocional- permite comprender a los demás y comunicarse con ellos, teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades.

La madres comunitarias reconocen que la escucha es necesaria para que haya buenas relaciones sociales, por esta razón Escallón, educador y asesor del Ministerio de Educación Nacional en el 2007, presentó que “la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía. La escucha activa es fundamental para crear en el aula ambientes democráticos basados en la confianza, y comunidades de aprendizaje donde cada cual pueda expresarse, de manera libre y auténtica”.

5. ¿Cómo ha mejorado nuestra capacidad para entender y dar a entender, y que podemos hacer para que haya una comunicación más eficaz en el grupo?

R/: Para que haya una comunicación eficaz es importante respetar la palabra de los demás, escuchar y hablar en el momento indicado.

Esta respuesta está relacionada con la anterior, puesto que presenta la importancia de la escucha para que haya una comunicación y comprensión efectiva.

6. ¿Cómo crees que tiene que ser la capacidad del sujeto a la hora de expresarse, para que tenga una escucha eficaz?

R/: Por lo general oímos pero no escuchamos, por lo tanto es necesario que los niños logren concentrarse cuándo nos estamos dirigiendo a ellos, lo que se relaciona con el respeto por el otro y el derecho de ser escuchado, además se debe hablar claro, analizar y reflexionar sobre lo que se escucha y se dice.

Esta respuesta expresa las reflexiones de las madres comunitarias sobre la importancia de saber escuchar atentamente y con atención, igualmente tienen en cuenta que a la hora de expresar las ideas se realice con claridad para que se logre una comprensión de los conceptos y pensamientos transmitidos. Prácticamente se puede tratar como una de las conclusiones con el tema que ellas plantean a manera general. Lo anterior se complementa y se relaciona con lo que expresó Escallón:

El interés verdadero por comprender lo que otros tienen para decir y compartir, muestra un camino para establecer relaciones sociales incluyentes en las que todas las personas cuenten y se favorezca el libre desarrollo de la personalidad, sin más límites que los que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Es la importancia del diálogo constructivo -saber oír y expresar- para fomentar competencias comunicativas, otra manera de fortalecer las competencias ciudadanas (2007, párr. 5).

- Taller N°4. Aprender de los conflictos

1. ¿Con cuál de los docentes o directivos de la película se identifica? ¿Por qué?

R/: La reflexión lleva a establecer que no se debe identificar comportamientos inadecuados que no llevan a las buenas relaciones y a la resolución de conflictos, por el contrario si identificarse con el comportamiento de la maestra puesto que era una persona luchadora, que no se rendían ante las dificultades que le presentaba la vida laboral

Según la respuesta presentada se reconoce de manera indirecta que la inteligencia emocional se relaciona con la habilidad de establecer buenas relaciones y resolver los conflictos, por ello Cohen expresó: las emociones, comprender los sentimientos de los demás, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, lo cual brindará mayor posibilidad de desarrollo personal. Goleman en 1985 estableció la habilidad social como un componente de la inteligencia emocional, el cual es fundamental para actuar correctamente con los demás y contribuir buenas relaciones sociales.

## Discusión y conclusiones

Las madres comunitarias interiorizaron que la inteligencia emocional es fundamental para construir sociedad, puesto que esta permite manejar adecuadamente las emociones y sentimientos de sí mismo y de los demás, lo cual ayuda a tolerar y aceptar la identidad y las diferencias del otro. Igualmente a través de la escucha y el respeto de las opiniones facilita buenas relaciones interpersonales y mantiene una sana convivencia.

Por otra parte, resaltan que a través de la inteligencia emocional se puede conseguir cada uno de los propósitos y objetivos que se planteen, sin importar las dificultades que se le presenten, es decir, resolver los conflictos de manera creativa y flexible para llegar a lo esperado.

Finalmente, reconocen la importancia del autoconocimiento emocional, ya que va ligado a la autoestima, la seguridad y la confianza, lo cual es primordial para conocer las fortalezas, conocimientos y debilidades. Esto se logra a través de la autonomía que se le pueda brindar al niño desde la primera infancia, para que poco a poco actúe de manera responsable e independiente y así presente un comportamiento adecuado y oportuno consigo mismo y los demás.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2000). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Arellano, E. (2012). Emociones y didáctica en el aula. *Fundación Observatorio Latinoamericano de Violencia Escolar de Chile*. [En línea]. Disponible en: <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/emociones-y-did%C3%A1ctica-en-el-aula>
- Arias, C. (2011). *¿Cómo desde la práctica pedagógica se favorece la socioafectividad en el niño de tres a seis años?* (Proyecto de Investigación Estricta) Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Cohen, J. (2005). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana/UNESCO. 91-103.
- Escallón, E. (2007). Escuchar, comprender y mejorar las relaciones. Ministerio de Educación Nacional. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Argentina: Javier Vergara

- Hoyo, L. (2002). Estrategia de intervención en hogares comunitarios de bienestar: una experiencia local participativa en varios municipios de Colombia. [En línea]. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044538.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid. Editorial: Alianza.
- Pérez, A.; Cifuentes B. (2008). Las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar comprometidas con la atención integral de los niños en condiciones de pobreza y/o situación vulnerable. [En línea]. Disponible en: [http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/6/articulos/madres\\_comunitarias.pdf](http://www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/6/articulos/madres_comunitarias.pdf)
- Sarmiento, M. (1999) Cómo enseñar a aprender y cómo aprender a enseñar: psicología educativa y del aprendizaje. Proyecto de investigación Universidad Santo Tomas de Aquino de Colombia.
- Zubizarreta, A. (s.f.). El Centro De Educación Infantil Como Ámbito Privilegiado Para Promover La Autonomía Personal. [En línea]. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/040.pdf>